DIRECTION GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE APPLIQUÉE

Politique stratégique

Enquête auprès des jeunes en transition

Aperçu du projet

T-00-5F

Septembre 2000

Document technique

En collaboration avec

Statistique Canada

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)

Ministères provinciaux du Travail et de l'Éducation

Développement des ressources humaines Canada
Human Resources Development Canada

Canada

101-01709/

Direction générale de la recherche appliquée
Politique stratégique
Développement des ressources humaines Canada

Applied Research Branch
Strategic Policy
Human Resources Development Canada

Enquête auprès des jeunes en transition

Aperçu du projet

T-00-5F

Septembre 2000

Les opinions exprimées dans les documents de la Direction générale de la recherche appliquée sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue de Développement des ressources humaines Canada ou du gouvernement fédéral.

The views expressed in Applied Research Branch papers are the authors' and do not necessarily reflect the opinions of Human Resources Development Canada or of the federal government.

■

La série des documents techniques comprend des études et des travaux de recherche réalisés sous l'égide de la Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique. Il s'agit notamment de recherches analytiques techniques destinées à un nombre restreint de spécialistes dans des domaines particuliers liés aux ressources humaines.

The Technical Paper Series includes studies research conducted under the auspices of the Applied Research Branch of Strategic Policy. Papers published in this series incorporate analytical research of a technical nature intended for a limited number of specialists in particular areas of human resources studies.

Le présent document a été traduit de l'anglais. Bien que la version française ait été préparée avec soin, le document original fait foi./
This document is a translation from English. Although the French version has been carefully prepared, the original document should be taken as correct.

La version anglaise du présent document est disponible sous le titre « Youth in Transition Survey – Project Overview »./
This paper is available in English under the title "Youth in Transition Survey – Project Overview."

■

Imprimé/Printed 2000
ISBN : 0-662-85193-5
N° de cat./Cat. No. MP32-30/00-5F

■

Si vous avez des questions concernant les documents publiés par la Direction générale de la recherche appliquée, veuillez communiquer avec :

Service des publications
Direction générale de la recherche appliquée
Politique stratégique
Développement des ressources humaines Canada
165, rue de l'Hôtel-de-Ville, Phase II, 7e étage
Hull (Québec) Canada
K1A 0J2

Téléphone : (819) 994-3304
Télécopieur : (819) 953-9077
Courrier électronique : research@spg.org
http://www.hrdc-drhc.gc.ca/drga

General enquiries regarding the documents published by the Applied Research Branch should be addressed to:

Publications Office
Applied Research Branch
Strategic Policy
Human Resources Development Canada
165 Hôtel de Ville Street, Phase II, 7th Floor
Hull, Quebec, Canada
K1A 0J2

Telephone: (819) 994-3304
Facsimile: (819) 953-9077
Internet: research@spg.org
http://www.hrdc-drhc.gc.ca/arb

Résumé

L'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) est une enquête longitudinale conçue pour recueillir des renseignements stratégiques pertinents sur les transitions liées au milieu scolaire et au marché du travail que vivent les jeunes, ainsi que sur les facteurs qui influent sur les cheminements dans le contexte des études, de la formation et du travail.

Au cours des trois dernières années, Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada ont travaillé à la mise au point de l'EJET, en consultation avec les ministères du Travail et de l'Éducation des provinces et des territoires. L'enquête inclut la mesure des transitions majeures dans la vie des jeunes, y compris à peu près toutes les expériences d'études formelles et la plupart des expériences sur le marché du travail. Elle inclut aussi les facteurs influant sur les transitions : contexte familial, expériences scolaires, réalisations, aspirations et attentes, et expériences sur le marché du travail. Le plan de mise en oeuvre prévoit une enquête distincte, tous les deux ans, pour deux cohortes d'âge : les 15 ans et les 18-20 ans.

Le cycle 1 de l'EJET visant le groupe des 15 ans a été intégré au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), un projet mené par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Le projet PISA/OCDE a été mené en partenariat avec le Conseil des ministres de l'éducation du Canada et les ministères provinciaux de l'Éducation.

Le plan d'échantillonnage de la cohorte des 15 ans est un cadre permettant la sélection d'écoles, puis d'élèves au sein de ces écoles. Ce plan permettra d'analyser l'incidence de l'école, que n'analyse présentement aucune autre enquête de Statistique Canada. La collecte de données pour le premier cycle a eu lieu en avril et mai 2000. Les entrevues ont été effectuées auprès de 30 000 étudiants de 1 000 écoles au Canada. De juin à août 2000, des parents d'étudiants ont également répondu à une entrevue téléphonique.

Le plan d'échantillonnage de la cohorte des 18-20 ans est semblable à celui de l'Enquête sur la population active qui est axée sur les ménages. Les données sont recueillies au moyen d'entrevues assistées par ordinateur. En janvier et février 2000, 23 000 jeunes ont participé au premier cycle de l'enquête.

Des résultats préliminaires sur les deux cohortes d'âge devraient être disponibles à la fin de 2001. Suite à la publication du premier rapport international par l'équipe du projet PISA/OCDE et du premier rapport national, les données seront disponibles publiquement permettant ainsi l'exploration détaillée de certains thèmes de recherche.

Abstract

The Youth in Transition Survey (YITS) is a longitudinal survey designed to provide policy-relevant information about school-work transitions and factors influencing pathways among education, training and work.

Over the past three years, Human Resources Development Canada and Statistics Canada have been developing the YITS in consultation with provincial and territorial ministries and departments of labour and education. Content includes measurement of major transitions in young people's lives including virtually all formal educational experiences and most labour-market experiences. Factors influencing transitions are also included - family background, school experiences, achievement, aspirations and expectations, and employment experiences. The implementation plan encompasses a longitudinal survey for each of two cohorts, ages 15 and 18-20, to be surveyed every two years.

Cycle 1 of YITS (for the cohort aged 15) was integrated with the Programme for International Student Assessment (PISA), a project of the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). The OECD/PISA project was conducted through a partnership with the Council of Ministers of Education, Canada, and provincial ministries and departments of education.

The sample design of the 15-year-old cohort is a school-based framework that allows the selection of schools, and then individuals within schools. This design will permit analysis of school effects, a research domain not currently addressed by other Statistics Canada surveys. Data collection for cycle 1 took place in April-May 2000. A pilot survey was conducted in April 1999 and the main survey took place in April-May 2000. Interviews were conducted with 30,000 students from 1,000 schools in Canada. A telephone interview with parents of selected students took place from June to August 2000.

The sample design for the cohort aged 18-20 is similar to that of the Labour Force Survey. The method of data collection is computer-assisted telephone interviewing. In January-February 2000, 23,000 youth participated in the first survey cycle.

Preliminary results from both age cohorts are expected to be available in late 2001. Following the release of the first international report by the OECD/PISA project and the first national report, data will be publicly available, permitting detailed exploration of content themes.

Table des matières

1. Introduction 1

2. Contexte politique 3

3. Consultations sur les besoins en informations 6

4. Objectifs de l'enquête 10

5. Conception du projet 11

6. Intégration au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 17

7. Contenu de l'enquête 20

8. Facteurs qui influencent les transitions – revue de la littérature 27

9. Questions de recherche 53

10. Méthodologie et mise en oeuvre 55

11. Disponibilité des données 59

12. Personnes-ressources 60

Annexe I : Comité consultatif d'experts sur la jeunesse et l'acquisition du savoir de DRHC .. 61

Références 63

1. Introduction

Le profil des compétences nécessaires pour occuper un emploi est en train de changer en raison du passage des industries de la fabrication aux industries des services dans l'emploi, de la vaste diffusion de l'information et des technologies de communication, et de l'accélération de la mondialisation. Ces changements fondamentaux se sont répercutés sur le marché du travail au Canada et continueront d'avoir une incidence marquée sur la nature et la disponibilité du travail au Canada.

Selon le rapport du Comité de recherche stratégique (1996), l'innovation technologique et la « révolution de l'information » sont parmi les forces principales qui influeront sur le développement économique et social au cours de la prochaine décennie. Dans des recherches récentes, la Direction générale de la recherche appliquée de Développement des ressources humaines Canada a confirmé la tendance selon laquelle les travailleurs très spécialisés sont privilégiés et ce, dans tous les secteurs d'activité économique (Lavoie et Roy, 1998).

Même l'évolution de la vie personnelle est en train de changer. En effet, bon nombre d'événements de la vie traditionnellement perçus comme événements ponctuels sont maintenant considérés comme processus. Les jeunes adultes peuvent quitter la maison et y revenir par la suite, parfois même à plusieurs reprises (Mitchell et Gee, 1996). Les jeunes se marient de plus en plus tard, ou vivent en union de fait et divorcent de plus en plus, de sorte que la transition vers la vie à deux (et vice versa) est plus floue (Skolnick, 1998). Même la retraite n'est plus nécessairement un événement ponctuel (McPherson, 1990).

Les mouvements entre l'école et le travail sont également en voie de mutation puisqu'on accorde de plus en plus d'importance à l'apprentissage continu. De plus en plus de gens passent des études au travail et vice et versa, ou combinent les deux en vue d'atteindre leurs buts dans la vie (Krahn, 1996). On utilise l'expression « transitions école-travail » pour décrire ce processus plutôt que l'expression habituelle « transition de l'école au travail ». De récents travaux réalisés par la Direction générale de la recherche appliquée de Développement des ressources humaines Canada soulignent l'importance de l'apprentissage continu comme facteur déterminant pour

assurer la croissance à long terme dans le contexte d'une économie axée sur le savoir et comme démarche visant à assurer une meilleure intégration au marché du travail.

Le développement social et économique du Canada à long terme dépend de la réussite des transitions école-travail chez les jeunes. Au Canada, l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) a été conçue par Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada en association avec les ministères provinciaux et territoriaux du Travail et de l'Éducation, notamment pour comprendre de quelle façon les jeunes gèrent les transitions école-travail dans un contexte de changement social et économique. L'EJET est une enquête longitudinale visant à recueillir des données utiles pour l'élaboration des politiques relativement aux transitions école-travail et aux facteurs influant sur les cheminements. L'EJET servira d'outil pour des recherches et des analyses ultérieures sur les transitions majeures dans la vie des jeunes, principalement entre l'école, la formation et le travail. Les renseignements provenant de l'enquête et les recherches fondées sur celle-ci permettront de clarifier la nature et les causes des problèmes à court et à long terme auxquels sont confrontés les jeunes dans les transitions école-travail et contribueront à la planification des politiques et à la prise de décision en vue de prévenir ou de résoudre ces problèmes.

Ce document présente en premier lieu les questions stratégiques à l'origine du projet. Il décrit les consultations organisées avec les intervenants qui s'intéressent au développement des jeunes et aux transitions école-travail et il résume les recommandations découlant des consultations. Il présente un bref aperçu des objectifs de l'enquête et de sa conception. Il fournit des renseignements au sujet de l'intégration de la cohorte de 15 ans au Programme international pour le suivi des acquis des élèves. Le contenu de l'enquête est décrit et placé en contexte par l'examen de la littérature. Il y a des exemples de sujets de recherche possibles que les données de l'enquête pourraient servir à explorer. Il y a également un aperçu de la méthodologie et de la mise en œuvre de l'enquête, ainsi que des renseignements sur la disponibilité des données.

2. Contexte politique

L'importance de la formation initiale pour les individus et les sociétés est bien connue. Les sociétés modernes investissent une partie considérable de leurs ressources dans l'éducation des jeunes. Pourtant, on s'interroge sur le bien-fondé des ressources publiques consacrées à la formation initiale. On remet par exemple en question le niveau et le genre d'investissement dans la formation initiale dans le contexte d'une économie fondée de plus en plus sur le savoir, où la demande d'individus possédant de vastes compétences hautement transférables est à la hausse sur le marché du travail. Ces questions se trouvent au centre des politiques et des programmes nécessaires pour favoriser la croissance des niveaux de vie et pour assurer une meilleure cohésion sociale. À cet égard, notre compréhension de la contribution économique et sociale précise de l'éducation jouera un rôle essentiel dans l'établissement des politiques d'intérêt public.

> Pour s'adapter à l'âge de l'information, « [...] le Canada devra accroître les compétences et l'éducation de sa main-d'oeuvre et inciter les individus, les entreprises, les administrations publiques et les autres institutions à classer au rang des priorités la gestion de la connaissance ».
>
> *Comité de recherche stratégique, Ébauche Rapport préliminaire 1996.*

Pour aider les décideurs à évaluer le bien-fondé relatif des différentes stratégies d'investissement dans la formation initiale, nous devons tout d'abord disposer de plus de renseignements sur les coûts et les avantages de cette formation pour les individus et la société dans son ensemble. Munis de ces renseignements, notamment de ceux qui portent sur les coûts et les avantages de la formation initiale chez les différents sous-groupes de jeunes, nous pourrons mieux comprendre les facteurs qui influent sur le niveau et la répartition de la formation initiale chez les jeunes. Cette information doit être jumelée à des activités de recherche visant à mieux évaluer les effets externes positifs de l'investissement en éducation (réduction de la criminalité, meilleure santé, etc.).

Le deuxième point à prendre en considération, et c'est peut-être là l'un des plus importants enjeux pour les décideurs, est la situation apparemment inéquitable résultant du niveau d'investissement inégal dans la formation initiale chez les jeunes. La répartition inégale de la scolarisation chez les jeunes est parfois montrée du doigt comme la preuve d'un niveau social sous-optimal d'investissement dans la formation initiale. L'hypothèse de base est que certains jeunes devraient

investir davantage dans leurs études parce que les avantages qu'eux et la société en retireraient seraient plus importants que les coûts engagés.

Les facteurs relatifs à l'offre et à la demande peuvent toutefois les empêcher de le faire. Les capacités, les attitudes, les motivations et les attentes des jeunes peuvent être assimilées à des facteurs relatifs à la demande qui doivent être considérés en même temps que les restrictions d'ordre communautaire ou familial. Les facteurs liés à l'offre, y compris les questions d'ordre financier (liquidités, frais de scolarité, endettement, etc.), le contingentement des programmes par les écoles (nombre de places dans les programmes de formation professionnelle et technique, etc.) et les programmes inappropriés, pourraient constituer des obstacles empêchant les jeunes de poursuivre leurs études.

Un troisième élément crucial influant sur le potentiel économique et social à long terme du Canada est le processus d'intégration des jeunes au marché du travail. Selon le document thématique « *De la formation initiale à la vie active : faciliter les transitions* » de l'OCDE, des politiques précises favorisant la transition peuvent être nécessaires pour s'assurer que les jeunes font leur entrée sur le marché du travail bien préparés (OCDE, 2000). Des politiques et programmes pourraient également être nécessaires pour aider les jeunes à trouver les emplois qu'ils veulent.

Pour de nombreux jeunes, la transition de l'école au travail n'est plus qu'un simple processus linéaire. Ainsi, il arrive souvent que les jeunes poursuivent leurs études en même temps qu'ils travaillent, qu'ils retournent aux études après avoir été sur le marché du travail ou encore qu'ils aient occupé un certain nombre d'emplois à temps partiel ou temporaires avant d'occuper un emploi plus stable.

> L'examen thématique a souligné l'insuffisance des données actuelles pour montrer les tendances et les problèmes en matière de transition. Les données disponibles sont en général plus satisfaisantes sur les modes de scolarisation et dans une moindre mesure sur les mouvements dans le système d'enseignement, que sur l'insertion et la mobilité professionnelles. [...] Les données sur les résultats de la transition doivent être élargies et affinées au delà des taux traditionnels de chômage et d'emploi. Il faut également développer des indicateurs qui donnent une meilleure image du processus par lequel les jeunes passent de la formation initiale à la vie active et de l'impact de différents types et niveaux de formation sur l'insertion professionnelle.
>
> *De la formation initiale à la vie active : Faciliter les transitions, OCDE 2000.*

Dans un contexte aussi variable, une enquête qui suit l'évolution des jeunes au fil des ans est un instrument clé pour isoler les facteurs qui peuvent nuire à l'intégration harmonieuse des jeunes au marché du travail. Il est important de commencer la collecte d'information sur les étudiants avant que ceux-ci ne commencent leur processus de transition et de suivre leur évolution dans le système d'enseignement (itinéraire de formation) ainsi que sur le marché du travail pendant plusieurs années. Outre qu'elle suivra effectivement les jeunes pendant un certain nombre d'années, l'Enquête auprès des jeunes en transition recueillera des renseignements sur des facteurs qui peuvent influer sur les transitions école-travail, comme les politiques et pratiques scolaires, les antécédents familiaux et communautaires ainsi que les attitudes, les aspirations et les attentes des jeunes.

En résumé, l'Enquête auprès des jeunes en transition sera un important instrument de recherche sur les coûts et les avantages de la formation initiale pour les individus et la société dans son ensemble, sur les différentes situations des jeunes et, enfin, sur les divers itinéraires suivis.

3. Consultations sur les besoins en informations

L'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) tient compte des besoins de plusieurs parties intéressées. Des consultations exhaustives ont été organisées en 1996 et en 1997 afin de déterminer si une telle enquête était nécessaire et les objectifs qu'elle devrait poursuivre. Des groupes de discussion ont été organisés à l'échelle nationale avec les parties intéressées aux jeunes et aux transitions école-travail. Ces groupes étaient formés de représentants de ministères fédéraux qui s'intéressent aux politiques pour les jeunes, des ministères provinciaux de l'Éducation et du Travail, d'intervenants directs auprès des jeunes (enseignants, conseillers en orientation, membres du personnel des conseils scolaires et travailleurs sociaux), d'employeurs, de membres d'associations commerciales et professionnelles, de membres d'associations du milieu de l'éducation, de chercheurs universitaires, de jeunes et de parents de membres d'associations du milieu d'éducation.

Deux conclusions générales se sont dégagées à la fin de ces consultations. Premièrement, les participants étaient enthousiastes et manifestaient beaucoup d'intérêt dans la question des jeunes et des transitions école-travail. Deuxièmement, il s'agit de la nature des renseignements que voulaient obtenir les participants. Dans une enquête auprès des jeunes et sur les transitions école-travail, il faut recueillir des données exhaustives et explicites sur les liens entre divers facteurs et le processus des transitions école-travail. Dans une enquête auprès des jeunes, il faut se demander non seulement « que font-ils? » mais également « pourquoi le font-ils? », « comment le font-ils? » et « quelles sont les répercussions de ce qu'ils font? »

Le tableau ci-après résume les consultations organisées dans le cadre de l'Enquête auprès des jeunes en transition.

Février 1996	En vue des consultations prévues dans le cadre de l'EJET, DRHC demande à Sid Gilbert, du Centre for Éducationnel Ressource an Assissent de l'Université de Guelph, de rédiger un document décrivant l'objectif, les problèmes et les contraintes de l'Enquête auprès des sortants et de l'Enquête de suivi auprès des sortants. ***Titre du rapport : School Leavers Consultation Paper, février 1996***

Mars 1996	DRHC demande à Harvey Krahn, de l'Université de l'Alberta, de rédiger un rapport sur les problèmes et les besoins en matière de recherche dans le domaine des transitions école-travail. ***Titre du rapport : School-Work Transitions: Changing Patterns and Research Needs, mars 1996***
8 février - 19 mars 1996	Le Centre d'information sur la conception des questionnaires (CICQ) de Statistique Canada est prié d'organiser, dans chaque province, une série de consultations avec des responsables de la planification des politiques, de la recherche et de la prise de décision concernant les jeunes et les transitions école-travail. Ces consultations visent à définir les besoins immédiats et futurs en matière de données, ainsi qu'à déterminer le genre de renseignements qui seraient utiles pour la planification des politiques et la prise de décision. Au total, onze séances de consultations sont organisées à l'échelle du Canada avec des représentants des ministères provinciaux de l'Éducation, de la Formation professionnelle et des Services sociaux, de conseils scolaires, de bureaux régionaux de DRHC offrant des services aux jeunes et du counseling d'emploi, ainsi que d'autres organismes et institutions qui s'intéressent aux jeunes et aux transitions école-travail. ***Titre du rapport : Report on Provincial Consultations in Preparation for Future Surveys on Youth and School-Work Transitions, avril 1996***
Avril 1996	Les membres du Comité consultatif d'experts sur la jeunesse et l'acquisition du savoir de DRHC sont consultés pour les mêmes raisons que ci-dessus. ***Titre du rapport : Academic Consultations: Youth and School-Work Transitions, 17 avril 1996***
Avril 1996	Les ministères fédéraux qui s'intéressent aux politiques relatives aux jeunes sont consultés pour les mêmes raisons que ci-dessus. ***Titre du rapport : Federal Consultations: Youth and School-Work Transitions, avril 1996*** Un rapport sommaire sur toutes les consultations ci-dessus avec des représentants du gouvernement fédéral, des provinces et du secteur de l'éducation est disponible. ***Titre du rapport : Rapport sommaire : constatations sur les jeunes et les transitions école-travail, avril 1996***
Janvier 1997	En janvier 1997, Price Waterhouse organise, pour le compte de Statistique Canada et de Développement des ressources humaines Canada, 21 groupes de discussion formés de jeunes âgés de 14 à 20 ans et de parents de jeunes de 14 à 20 ans dans six villes canadiennes. Il s'agissait de mieux comprendre les problèmes auxquels sont confrontés les jeunes dans le système d'éducation et sur le marché du travail. ***Titre du rapport : Focus Groups with Youth and Parents in Preparation for Future Surveys on Youth and School-Work Transitions, Final Report***

Février 1997	DRHC demande à Sid Gilbert, du Centre for Educational Research and Assessment de l'Université de Guelph, de rédiger un document décrivant la documentation utile sur les facteurs influant sur les jeunes, pendant qu'ils sont à l'école et par la suite. ***Titre du rapport : SLS II Literature Review: Age and School Experience Variables. Background Paper, School-Work Transitions Among Youth (New Generations School Leavers Project), février 1997***
Mars 1997	Une séance de « remue-méninges » avec des analystes de diverses divisions de Statistique Canada est organisée pour l'examen de questions liées aux jeunes en transition. Il s'agissait d'obtenir des renseignements sur les projets en cours à propos des jeunes en transition et à déterminer les lacunes statistiques.
Juillet 1997	Des membres du Comité consultatif d'experts sur la jeunesse et l'acquisition du savoir de DRHC font part de leurs commentaires sur le rapport de février 1997 et fournissent d'autres exemples de documentation utile.
Septembre 1997	On organise deux vidéoconférences avec les créateurs de l'*American National Longitudinal Survey of Youth*, afin d'échanger des renseignements et des suggestions à propos des méthodes et du contenu des enquêtes longitudinales auprès des jeunes.
Hiver 1997	Les objectifs de l'EJET sont présentés aux participants au Forum sur la recherche ayant trait au marché du travail de DHRC.

Bien que ces consultations réunissaient des personnes ayant des intérêts différents, les thèmes communs ci-après se sont dégagés.

- Une enquête auprès des jeunes en transition doit comprendre plusieurs indicateurs de ce qu'est une transition réussie, notamment la satisfaction dans la vie, la valorisation de soi, la capacité de devenir un membre productif de la société, la santé en général et le civisme.
- Les attentes, les aspirations et les projets des jeunes peuvent être examinés sous divers aspects, notamment la correspondance entre les aspirations et la réalité, les aspirations professionnelles, les attentes sur le marché du travail, et les attentes en matière d'éducation et d'apprentissage.
- Il faut s'efforcer de déterminer quelles démarches et quelles structures scolaires favorisent les transitions école-travail, ainsi que la valeur de l'éducation.
- Il faut tenir compte des obstacles (perçus et réels) à la poursuite d'études postsecondaires et à l'intégration au marché du travail.

- Il faut déterminer dans quelle mesure les jeunes ont accès à des renseignements sur l'éducation et sur la planification de carrière
- Il faut explorer l'influence de la famille dans les transitions école-travail, l'incidence et les répercussions d'un séjour prolongé à la maison familiale ou du retour au nid familial, les répercussions des décisions prises par les parents, leur attitude face aux études supérieures, et le contexte où évolue le jeune (notamment la situation financière, la présence et le soutien des parents).
- Il faut des renseignements au sujet des répercussions de divers types de programmes d'expérience en milieu de travail sur l'intégration des jeunes au marché du travail.
- Il faut examiner l'incidence du bénévolat sur l'intégration des jeunes au marché du travail.
- Il faut des données sur les jeunes qui allient école et travail, et examiner le lien entre ce travail et les emplois futurs, sur les choix de carrière ou des programmes d'études, sur l'établissement de réseaux, sur le financement des études et sur la poursuite des études.
- On aimerait savoir si les jeunes possèdent les capacités exigées par le marché du travail, si les compétences acquises à l'école correspondent aux compétences recherchées par les employeurs, où et comment les jeunes acquièrent ces compétences et la différence entre les compétences scolaires et sociales.
- Il faut recueillir des renseignements sur les facteurs qui pourraient être à l'origine du décrochage au niveau secondaire.
- Il faut examiner les indicateurs de la qualité de vie, notamment le développement social, l'estime de soi, la résilience, la débrouillardise, la satisfaction personnelle, la réalisation des attentes, la santé générale, la santé mentale, les opportunités, les réseaux d'entraide, les relations, les conditions de vie, les responsabilités familiales, les dépenses, les dettes, la participation aux activités parascolaires, les problèmes de transport, l'attitude face à l'assurance-emploi et à l'aide sociale, ainsi que les programmes d'aide aux étudiants.

4. Objectifs de l'enquête

Les dix objectifs poursuivis par l'Enquête auprès des jeunes en transition ont été établis à partir des questions d'ordre stratégique et des renseignements jugés nécessaires qui ont été invoqués à titre de justification du projet et qui découlent des consultations sur l'EJET. Les voici :

1. Examiner les transitions majeures dans la vie des jeunes comme le passage du niveau secondaire au niveau postsecondaire et la première transition de l'école au marché du travail.
2. Mieux comprendre les cheminements liés aux études et au marché du travail et les facteurs qui influent sur ces cheminements[1].
3. Déterminer les cheminements liés aux études et au travail qui facilitent la transition vers le marché du travail.
4. Examiner la fréquence, les caractéristiques, les facteurs et les répercussions du décrochage scolaire.
5. Comprendre l'incidence de l'école sur les résultats éducatifs et professionnels.
6. Examiner l'apport des programmes d'apprentissage en milieu de travail, des emplois à temps partiel et du bénévolat pour l'acquisition de compétences et la transition vers le marché du travail.
7. Examiner les attitudes, les comportements et les compétences des jeunes qui accèdent au marché du travail.
8. Mieux comprendre les facteurs qui influencent la poursuite des études postsecondaires y compris le financement des études.
9. Mieux comprendre le rôle que jouent les aspirations et les attentes sur le plan des études et du marché du travail sur la décision de faire des études supérieures et sur le choix de carrière.
10. Étudier les cheminements éducatifs et professionnels dans le cas de divers sous-groupes, surtout les jeunes « à risque ».

[1] Voir la partie 7.3, Facteurs qui inflencent les transitions et le chapitre 8, Facteurs qui influencent les transitions – revue de la littérature.

5. Conception du projet

5.1 Une enquête longitudinale

La nature des besoins en matière d'informations définis lors des consultations sur l'EJET et les objectifs de l'enquête établis par la suite montrent la nécessité d'une enquête permettant de suivre la dynamique du développement des jeunes sur plusieurs années.

Si l'on veut aller au-delà de la mesure des résultats et comprendre la raison pour laquelle ces résultats ont été obtenus, il faut un cadre exhaustif qui inclut la mesure des processus de transition, la durée des transitions, le contexte dans lequel les transitions se produisent et le lien entre les transitions et les résultats. Un cadre qui couvre ces différentes dimensions doit s'appuyer sur des données longitudinales permettant de suivre à long terme les expériences des personnes.

En l'absence d'une enquête longitudinale, il faudrait procéder à des entrevues rétrospectives pour recueillir les renseignements nécessaires aux fins de l'enquête. Or, une telle façon de procéder présente des risques d'erreurs associés au biais de rappel. Une enquête longitudinale permet d'interviewer les répondants à plusieurs reprises, uniquement à propos d'événements récents, d'où une meilleure qualité des données. Les données sur les attitudes et sur les motivations expliquant un comportement sont très différentes selon qu'elles sont mesurées rétrospectivement et avec du recul, ou mesurées près du moment où un comportement se produit.

Une enquête longitudinale permet, par l'établissement d'un lien entre les enregistrements individuels au fil du temps pour le même groupe, l'étude des relations entre les facteurs évalués au cours d'une période donnée, comme les réalisations, les aspirations et les comportements, et les résultats mesurés à des périodes ultérieures. Afin de réduire le biais de rappel, les répondants de l'EJET seront interviewés à tous les deux ans.

Statistique Canada a mené avec succès plusieurs enquêtes longitudinales sociales, notamment l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes. L'Enquête longitudinale nationale sur les jeunes menée par le ministère du Travail des États-Unis, et l'Enquête longitudinale nationale sur l'éducation menée par le ministère de l'Éducation des États-Unis, mesurent également les expériences relatives aux études et d'autres expériences de vie par la voie d'une

enquête longitudinale. La qualité des données et les possibilités de recherche qui ressortent de ces deux enquêtes ont contribué à notre décision de mener l'EJET sous forme d'enquête longitudinale.

5.2 Deux cohortes d'âge : 15 ans et 18-20

L'EJET vise à recueillir des données longitudinales qui permettront aux analystes d'étudier les transitions école-travail chez les jeunes et les facteurs qui influent sur ces transitions. Il est en effet important de comprendre l'expérience des jeunes dans le réseau de l'école secondaire, la formation des aspirations liées à l'école et au travail, l'influence de l'école sur les résultats relatifs à l'éducation et au travail, les répercussions de diverses activités (bénévolat, travail à temps partiel, participation à des programmes d'expérience en milieu de travail) sur les transitions, la poursuite d'études supérieures et l'intégration au marché du travail ou les deux, et les transitions ultérieures.

Cependant, dans le cas d'une enquête longitudinale qui commence par l'exploration d'expériences vécues à l'adolescence, il faut attendre plusieurs cycles d'enquête avant de recueillir des données sur des questions d'ordre stratégique immédiates, comme la poursuite des études secondaires jusqu'à l'obtention du diplôme, l'accessibilité aux études postsecondaires et la poursuite de ces études jusqu'au diplôme, ainsi que les transitions école-travail dans le cas des jeunes « à risque ». Par conséquent, le Cycle 1 de l'EJET débute par une cohorte d'adolescents et une cohorte de jeunes adultes.

Cohorte de 15 ans

L'âge de 15 ans a été jugé convenir le mieux pour la cohorte d'adolescents. En effet, c'est à 15 ans que les jeunes sont à l'école secondaire, qu'ils songent à travailler à temps partiel, qu'ils commencent à développer des aspirations pour les études et leur carrière, et qu'ils commencent à se détacher de leurs parents.

L'un des objectifs de l'EJET est de comprendre l'influence de l'école secondaire sur les résultats éducatifs et professionnels. Pour examiner l'influence de l'école secondaire, il faut débuter l'enquête au moment où les jeunes fréquentent l'école secondaire. L'âge auquel les jeunes passent du niveau primaire au premier cycle du secondaire puis au deuxième varie selon la province ou le

territoire. En raison des différences à l'échelle nationale, l'âge de 15 ans a été jugé celui qui englobe le plus grand nombre de jeunes au début du deuxième cycle du secondaire.

L'âge de 15 ans permet également l'intégration de l'EJET au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE. Ce programme international d'évaluation des compétences des jeunes pour la lecture, les sciences et les mathématiques est administré aux jeunes de 15 ans dans plus de 30 pays (voir la partie portant sur l'intégration du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE).

Cohorte de 18-20 ans

Les jeunes de 18-20 ans sont les plus représentatifs de la cohorte des jeunes adultes. Au Canada, la plupart des jeunes entreprennent la dernière année du secondaire à 17 ans et accèdent au niveau postsecondaire ou au marché du travail à l'âge de 18 ans. En Ontario, le système actuel prévoit cette transition un an plus tard. Au Québec, les élèves accèdent généralement au CEGEP (niveau collégial) à l'âge de 17 ans et ils accèdent à l'université ou intègrent le marché du travail à l'âge de 19 ans. En incluant les jeunes âgés de 18 et de 19 ans dans la cohorte des jeunes adultes, on pourra recueillir des données sur les premières expériences après les études secondaires avec un faible risque d'erreur attribuable au biais de rappel. L'âge de 20 ans a été jugé convenir le mieux à l'établissement d'estimations provinciales et nationales du taux de décrochage scolaire au niveau secondaire lors de l'Enquête auprès des sortants réalisée en 1991. En incluant dans cette cohorte des jeunes de 20 ans, on pourra faire plus rapidement la mise à jour des taux de décrochage de 1991.

5.3 Parents et administrateurs scolaires

L'EJET vise principalement les jeunes, mais le Cycle 1 pour la cohorte de 15 ans prévoit également des questionnaires destinés aux parents et aux administrateurs scolaires des jeunes qui y participent.

Pour évaluer l'influence de l'école secondaire sur les résultats relatifs à l'éducation et au travail, il faut obtenir des renseignements à propos des écoles fréquentées par les jeunes. Ces renseignements seront recueillis auprès des administrateurs scolaires dans le Cycle 1 pour la cohorte de 15 ans, par l'entremise du questionnaire du PISA destiné aux administrateurs

scolaires. Ce questionnaire sera complété par un nombre restreint de questions supplémentaires permettant de mesurer précisément les transitions école-travail à l'échelle nationale.

Puisque l'un des objectifs de l'EJET est de déterminer les facteurs ayant une incidence sur les transitions école-travail, il faut obtenir des renseignements sur les antécédents familiaux. Le Cycle 1 pour la cohorte de 15 ans prévoit donc une entrevue téléphonique auprès des parents.

Dans le cas des répondants plus âgés, notamment ceux qui commencent à participer à l'EJET à 18-20 ans, ou aux cycles à venir de l'EJET pour la cohorte de 15 ans, une entrevue menée auprès des administrateurs scolaires et des parents serait moins utile et plus difficile puisque de plus en plus de jeunes auront quitté l'école secondaire ou le foyer parental à partir de l'âge de 17 ans.

5.4 Écoles et ménages comme bases de sondage

L'un des objectifs poursuivis par l'EJET consiste à examiner l'influence de l'école, c'est-à-dire à déterminer dans quelle mesure l'école contribue aux résultats pour les élèves, à étudier les pratiques scolaires et à déterminer dans quelle mesure la fréquentation d'une école plutôt qu'une autre influe sur les résultats pour les élèves. La mesure de l'influence de l'école a une forte incidence sur la conception de l'enquête. En effet, il faut cibler l'école comme la principale unité d'échantillonnage et prélever un échantillon suffisamment grand de jeunes dans ces écoles pour que le procédé de modélisation de l'influence de l'école soit applicable (voir les parties sur les facteurs influant sur les transitions - influence de l'école, méthodologie et mise en œuvre).

Il est important que la base d'échantillonnage permette l'établissement d'une liste aussi complète que possible pour la cohorte d'âge c'est-à-dire, avant tout, sans biais. À cet égard, un cadre axé sur l'école présente certaines contraintes. Puisque la collecte des données a eu lieu au printemps, on a demandé aux ministères de l'Éducation de fournir les effectifs scolaire des jeunes âgés de 15 ans de l'année scolaire précédente. De plus, les données sur l'effectif selon l'âge n'étaient pas disponibles dans deux provinces. Ces provinces ont plutôt fourni l'effectif selon le niveau scolaire. Afin de pouvoir utiliser ces informations, des données d'enquêtes administratives de Statistique Canada ont été utilisées pour modeler la relation entre l'âge et le niveau scolaire.

Malgré ces contraintes, un cadre axé sur l'école devrait permettre l'établissement d'une liste raisonnablement complète des jeunes âgés de 15 ans puisque, sauf de rares exceptions, les jeunes

sont légalement tenus de fréquenter l'école jusqu'à l'âge de 16 ans. À partir de 16 ans, un tel cadre ne tiendrait pas compte des décrocheurs précoces.

Par ailleurs, certains jeunes quittent l'école avant l'âge de 16 ans. Selon l'Enquête auprès des sortants menée en 1991, 14 % des décrocheurs ont abandonné leurs études à 15 ans (Tableau 1). Cette enquête reposait cependant sur des données déclarées par les intéressés. Nous ne savons donc pas si l'âge de 15 ans est l'âge d'abandon définitif ou plutôt l'âge auquel l'école a commencé à présenter moins d'intérêt pour les jeunes. Les entrevues menées auprès des jeunes nous ont permis de constater que la date réelle d'abandon est difficile à déterminer parce que le décrochage est un processus plutôt qu'un événement ponctuel. Pour réduire les risques que certains répondants aient déjà quitté l'école et ainsi limiter le plus possible le biais du cadre de l'enquête, nous avons demandé les dossiers scolaires pour la session d'automne. Ceci permet d'inclure, si les résultats de l'enquête principale l'exigent, les élèves qui ont quitté l'école avant que le test du PISA ne soit administré.

Tableau 1 : **Âge des sortants au moment de l'abandon des études**

Âge	Pourcentage du nombre total de sortants
14	3*
15	14
16	21
17	27
18	25
19	7
20	-

* Cette estimation est sujette à une variabilité d'échantillonnage élevée.
Source : *Enquête auprès des sortants*, 1991

L'Enquête auprès des jeunes de 18-20 ans est fondée sur un échantillon de ménages. Un échantillon fondé sur l'école ne conviendrait pas puisque, à cet âge, la plupart des jeunes ont déjà fait la transition de l'école secondaire aux études postsecondaires ou au marché du travail.

5.5 Évaluation ultérieure de la limite d'âge supérieure

Le modèle canadien des transitions école-travail offre de multiples cheminements comportant beaucoup de latitude, avec la possibilité de retourner à l'école et de changer d'orientation (Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 1998, page 4). Pour que la majorité des jeunes ne soient plus considérés principalement comme des étudiants (c'est-à-dire qu'ils consacrent plus de temps aux études qu'au travail), mais plutôt comme des travailleurs (c'est-à-dire qu'ils consacrent plus de temps au travail qu'aux études), il faut parfois de nombreuses années. De plus, il faut encore plus de temps à de nombreux jeunes pour bien s'établir sur le marché du travail, de sorte qu'on puisse suivre leur cheminement de carrière. Les participants aux consultations ont d'emblée convenu que l'enquête devrait être poursuivie au-delà de l'âge de 25 ans, plusieurs demandant qu'elle le soit jusqu'à 28-30 ans, ce qui serait la limite supérieure.

Étant donné que l'EJET est conçue comme une enquête longitudinale, il est proposé que le groupe soit suivi pendant plusieurs cycles. L'âge limite supérieur pour l'EJET sera évalué dans le temps.

6. Intégration au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)

6.1 Qu'est-ce que le PISA ?

Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) est une nouvelle initiative visant à définir des indicateurs internationaux de la réussite des élèves, aux fins de l'élaboration des politiques. Les évaluations du PISA portent sur la lecture, les sciences et les mathématiques, mais l'objectif principal réside dans l'évaluation des connaissances, des capacités et des compétences sur un plan plus général intégrées dans le contexte de ces matières. Le Cycle 1 du PISA réalisé en 2000 portera principalement sur la lecture puisque l'acquisition d'autres compétences dépend de l'acquisition de cette compétence fondamentale.

Les résultats du PISA de l'OCDE permettront aux décideurs nationaux de comparer la réussite des élèves avec celle d'autres pays. Les résultats serviront également de point de départ pour une meilleure évaluation de l'efficacité des divers systèmes d'éducation.

PISA comporte les étapes suivantes :

- Deux heures d'évaluation directe des compétences, au moyen de tests de lecture, de mathématiques et de sciences. Le test de lecture est basé sur un nouveau modèle qui englobe certains éléments de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes.
- Un questionnaire contextuel de 20 minutes rempli par les élèves eux-mêmes et visant à recueillir des renseignements généraux permettant de mieux comprendre les facteurs contribuant à la réussite scolaire.
- Une partie facultative de trois minutes portant sur la technologie de l'information et destinée aux étudiants.
- Un questionnaire de 30 minutes rempli par les administrateurs scolaires eux-mêmes et permettant d'obtenir des renseignements sur les caractéristiques de l'école.

Les pays participants sont les suivants :

Allemagne	*Corée*	*Grèce*	*Luxembourg*	*République tchèque*
Australie	*Danemark*	*Hongrie*	*Mexique*	*Royaume-Uni*
Autriche	*Espagne*	*Irlande*	*Norvège*	*Suède*
Belgique	*États-Unis*	*Islande*	*Nouvelle-Zélande*	*Suisse*
Brésil	*Fédération de Russie*	*Italie*	*Pays-Bas*	
Canada	*Finlande*	*Japon*	*Pologne*	
Chine	*France*	*Lettonie*	*Portugal*	

Le projet est réalisé par un consortium formé d'organismes de recherche internationaux reconnus, en collaboration avec des représentants de chaque pays participant et de l'OCDE. L'Australian Council for Educational Reseach (ACER) dirige le consortium, également formé de représentants des organismes suivants :

National Institute for Educational Measurement (Cito), Pays-Bas, Service de Pédagogie Expérimentale, Université de Liège (SPE), Belgique et Westat, États-Unis.

Les résultats du PISA procurent un « instantané » de l'incidence relative des antécédents des étudiants, des structures scolaires et des processus scolaires sur la réussite observée. L'intégration du PISA au Cycle 1 de l'Enquête auprès des jeunes en transition viendra compléter l'« instantané » du PISA, car il permettra l'exploration du lien entre les aptitudes évaluées et les résultats éducatifs et professionnels. L'étude PISA/EJET permettra de recueillir des données de base en vue d'une meilleure collaboration entre les ministères de l'Éducation et du Travail, de façon à faciliter les transitions école-travail pour les jeunes Canadiens.

6.2 Partenariat fédéral-provincial

Au cours de l'été 1998, Développement des ressources humaines Canada, Statistique Canada et le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) élaboraient une proposition visant à combiner le Cycle 1 de l'EJET pour la cohorte de 15 ans et le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE. Cette proposition a été approuvée par le Comité consultatif des sous-ministres de l'Éducation (CCSME) le 28 septembre 1998.

L'enquête combinée PISA/EJET est menée, sous l'égide du Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, par un comité directeur national formé de représentants de chaque ministère

provincial de l'Éducation (niveau de sous-ministre adjoint), de Développement des ressources humaines Canada et de Statistique Canada. Les ministères sont également représentés au sein de l'organisme directeur du projet PISA de l'OCDE et ils jouent un rôle actif pour la coordination et la gestion du projet. Le questionnaire de l'EJET destiné aux jeunes et les questionnaires du PISA de l'OCDE sont administrés à l'école, sous l'autorisation des ministères provinciaux et territoriaux de l'Éducation, sauf en Ontario, où le PISA et l'EJET sont administrés en vertu de la Loi sur la statistique.

En plus du partenariat établi pour le Cycle 1 de l'EJET, les ministères provinciaux et territoriaux de l'Éducation supervisent l'élaboration du projet par l'intermédiaire du Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation (ministres de l'Éducation), le Comité consultatif des sous-ministres de l'Éducation, le Comité de direction stratégique (sous-ministres adjoints de l'Éducation) et le Groupe de travail provincial sur l'amélioration de la qualité des statistiques de l'éducation. Les ministères provinciaux et territoriaux du Travail jouent un rôle équivalent dans le cadre de l'EJET : ils donnent des orientations par l'intermédiaire du Forum des ministres du marché du travail, du Forum des sous-ministres du marché du travail et du Groupe de travail fédéral-provincial sur les transitions école-travail.

7. Contenu de l'enquête

7.1 Vue d'ensemble

L'Enquête longitudinale auprès des jeunes en transition met l'accent sur les cheminements éducatifs et professionnels des jeunes. Les renseignements sont recueillis de façon à ce que puissent être examinés l'existence et le moment des expériences en éducation et sur le marché du travail. Ces renseignements sont ensuite complétés, du point de vue des politiques, avec des données sur les facteurs qui influent sur les cheminements.

Suite à l'identification des besoins en matière d'informations qui sont à l'origine du projet, les besoins mentionnés lors des consultations sur l'EJET, ainsi que l'examen exhaustif de la documentation sur les transitions école-travail et le développement des jeunes, les facteurs (liés à l'école ou non) essentiels à l'explication des premières transitions ont été élaborés pour être inclus dans les instruments de l'enquête.

7.2 Transitions mesurées

Les transitions majeures définissent un nouveau rôle ou compréhension de soi et visent quatre types de changements : un nouvel ensemble de responsabilités, la modification des relations avec les autres, un changement de la routine quotidienne, l'évolution de l'idée qu'on se fait de soi ou des autres (Schlossberg, 1989). Une transition mineure peut comprendre un ou deux de ces changements. La gestion des transitions par l'individu varie en fonction de divers facteurs, notamment l'estime de soi, l'attitude, les perspectives d'avenir, la débrouillardise et la préparation.

L'EJET permet d'évaluer presque toutes les expériences de formation scolaire et de nombreuses expériences du marché du travail. D'autres transitions, notamment le départ du foyer familial, le mariage ou l'union de fait, et la naissance d'enfants, sont également des éléments importants. Voici des exemples de transitions école-travail importantes :

- la fin des études secondaires (obtention du diplôme ou décrochage)
- le début des études postsecondaires
- la modification du programme et du niveau d'études postsecondaires

- la fin des études postsecondaires (obtention du diplôme ou décrochage)
- l'intégration au marché du travail
- l'obtention d'un premier emploi après avoir quitté les études à temps plein
- les changements d'emploi et les changements au sein d'un emploi
- les activités durant les périodes où on ne travail pas et on n'étudie pas à plein temps.

Pour mieux comprendre les circonstances et le moment auquel les événements surviennent, la date du début et la date de la fin sont indiquées (pour chaque transition mesurée).

7.3 Facteurs qui influencent les transitions

Les facteurs qui influencent les transitions sont nombreux et variés. Les facteurs retenus pour l'EJET ont été définis conjointement avec le Comité consultatif d'experts sur la jeunesse et l'acquisition du savoir de Développement des ressources humaines Canada, par suite des recommandations formulées lors des consultations de 1996-1997 avec les parties intéressées et de l'examen exhaustif de la documentation. Voici ces facteurs :

- des données socio-démographiques
- l'influence de l'école
- la réussite
- la participation scolaire
- le statut socio-économique des parents
- le capital social et culturel
- les antécédents familiaux et de garde
- le rôle et l'attitude des parents
- l'équilibre entre le travail, les études et la famille
- les aspirations sur le plan des études et du travail
- la planification de la carrière
- l'influence des pairs
- le comportement indiscipliné
- la santé et le fonctionnement psychologique

- le financement des études postsecondaires
- les expériences en première année des études postsecondaires
- les compétences
- les programmes de préparation au travail
- le bénévolat
- les premières expériences de travail
- la combinaison travail-études
- le chômage
- la qualité de l'emploi
- la durée et la mobilité de l'emploi
- la rémunération et le salaire de réserve
- la satisfaction professionnelle

7.4 Le contenu évoluera à mesure que les jeunes vieilliront

Étant donné que l'EJET est une enquête longitudinale, son contenu peut être modifié compte tenu des étapes du développement des jeunes. Certains éléments sont pertinents pour tous les cycles de l'EJET, alors que d'autres le sont plus à certains âges comme on peut le voir ci-après.

Jeunes de 15 ans

Les renseignements recueillis portent sur les facteurs susceptibles d'influer sur les transitions futures : réussite, expériences scolaires, premières expériences du marché du travail, bénévolat, influence des pairs, aspirations relatives aux études et au travail, contexte familial, dont les antécédents familiaux, le statut socio-économique des parents, les aspirations et attentes des parents pour leurs enfants, et l'opinion des parents sur les expériences scolaires de leurs enfants.

Jeunes de 17-20 ans

À l'âge de 17 ans, certains jeunes ont quitté l'école secondaire et sont sur le marché du travail ou poursuivent des études postsecondaires. Certains commencent également à se détacher de leurs parents et quittent le foyer.

Pour ce groupe d'âge, les facteurs retenus sont les attentes, les aspirations et les projets relatifs aux études et au travail; les facteurs qui influent sur les choix pour les études et la carrière; la participation à des programmes de préparation à l'emploi; la poursuite d'études postsecondaires; le programme d'études et la spécialisation; les expériences lors de la première année au niveau postsecondaire; les obstacles à la poursuite d'études postsecondaires; le financement des études postsecondaires; des renseignements détaillés sur la participation au marché du travail; la formation professionnelle et la formation liée à l'emploi; le revenu personnel.

Jeunes de 21-29 ans

À l'âge de 21 ans, un plus grand nombre de jeunes auront fait la transition de l'école au travail. Outre qu'il faut continuer à mesurer les éléments relatifs aux jeunes de 17-20 ans, il conviendrait à cette étape d'élargir les mesures pour ce qui est de la valeur perçue des études postsecondaires; d'élargir les mesures relatives à la formation professionnelle et à la formation liée à l'emploi; d'examiner de façon plus approfondie les indicateurs de qualité de l'emploi; d'ajouter des mesures de l'apprentissage continu; d'évaluer les projets de mariage et de fondation d'une famille et la formation des ménages; et d'examiner l'équilibre entre le travail et la famille.

7.5 Consultations et tests

Tout au long du processus d'élaboration, les instruments de l'EJET ont été examinés de façon plus approfondie et amélioré par la voie de consultations avec les ministères provinciaux de l'Éducation (sous-ministres de l'Éducation), le Comité de direction stratégique (sous-ministres adjoints de l'Éducation), le Groupe de travail provincial sur l'amélioration de la qualité du Programme de la statistique de l'éducation, le Forum des sous-ministres du marché du travail de DRHC, le Groupe de travail provincial de DRHC sur les transitions école-travail, le Comité consultatif d'experts sur la jeunesse et l'acquisition du savoir de DRHC, les personnes-ressources de DRHC, les personnes-ressources du CMEC au sein de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants et les personnes-ressources de Statistique Canada. Les instruments ont également été testés au moyen d'entrevues et de groupes de discussion avec des jeunes et des parents et dans le cadre de deux essais pratiques. Le tableau ci-après résume les divers examens et essais des instruments de l'EJET, sauf pour ce qui est des deux essais pratiques. On trouvera à la section 7.6 une description des deux essais pratiques.

Janvier 1998	Les objectifs et le contenu proposés de l'EJET sont présentés au Comité consultatif d'experts sur la jeunesse et l'acquisition du savoir de DRHC. La version préliminaire du questionnaire pour la cohorte de 18-20 ans est distribuée pour commentaires préliminaires.
Février 1998	Les membres du Groupe de travail provincial sur l'amélioration de la qualité du Programme de la statistique de l'éducation sont priés de collaborer à l'élaboration de l'EJET en fournissant des renseignements sur les programmes d'études, les exigences pour l'obtention d'un diplôme, les programmes d'expérience de travail, l'évaluation des élèves, les programmes d'immersion linguistique en immersion, les programmes pour les pairs, les compétences des enseignants, les comités de parents et les programmes de transition dans leur secteur de compétence. Ces renseignements ont été demandés pour que le contenu de l'enquête corresponde à la situation dans les provinces.
Mars - avril 1998	Des rencontres ont lieu avec Sid Gilbert, de l'Université de Guelph, et Peter Dietsche, du Humber College, afin de mieux définir la participation à l'école pour la cohorte de 18-20 ans.
Mars - avril 1998	Le Centre d'information sur la conception des questionnaires de Statistique Canada anime des groupes de discussion et des entrevues individuelles avec des jeunes afin d'évaluer la pertinence du questionnaire destiné à la cohorte de 18-20 ans.
Avril 1998	Les ministères provinciaux de l'Éducation (niveau de sous-ministre), le Groupe de travail provincial sur l'amélioration de la qualité du Programme de la statistique de l'éducation, le Forum des sous-ministres du marché du travail de DRHC, le Comité consultatif d'experts sur la jeunesse et l'acquisition du savoir de DRHC, les personnes-ressources de DRHC et les analystes de Statistique Canada sont priés de commenter le questionnaire de l'EJET pour la cohorte de 18-20 ans.
Décembre 1998	Les ministères provinciaux de l'Éducation (niveau de sous-ministre), le Comité de direction stratégique (niveau de sous-ministre adjoint), le Groupe de travail provincial sur l'amélioration de la qualité du Programme de la statistique de l'éducation, le Forum des sous-ministres du marché du travail de DRHC, le Groupe de travail sur les transitions école-travail de DRHC, le Comité consultatif d'experts sur la jeunesse et l'acquisition du savoir de DRHC, les personnes-ressources de DRHC, les personnes-ressources de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants et les personnes-ressources de Statistique Canada sont priés de commenter le questionnaire de l'EJET pour la cohorte de 15 ans.
Décembre 1998	Le Centre d'information sur la conception des questionnaires de Statistique Canada anime des groupes de discussion et fait des entrevues individuelles avec des jeunes afin d'évaluer la pertinence du questionnaire pour la cohorte de 15 ans.

Juillet 1999	Les membres du Comité consultatif d'experts sur la jeunesse et l'acquisition du savoir de DRHC sont priés de commenter les corrections apportées au questionnaire destiné à la cohorte de 18-20 ans par suite de l'essai pratique.
Août 1999	Sid Gilbert, de l'Université de Guelph, et Herb O'Herron, de l'Association des universités et collèges du Canada, sont consultés au sujet de l'amélioration de la mesure des expériences de la première année suivant l'essai pratique.

7.6 Essais pratiques

Les instruments de l'EJET ont fait l'objet d'essais pratiques auprès d'échantillons de la jeunesse canadienne. Ces essais avaient pour objet l'évaluation des méthodes de réalisation et la réalisation de tests approfondis des instruments d'enquête. Les résultats de l'analyse des données recueillies lors de ces essais pratiques ont servi à l'amélioration des instruments en vue de l'enquête principale.

L'essai pratique du questionnaire destiné à la cohorte de 18-20 ans a été réalisé en janvier et en février 1999 auprès de plus de 2 000 jeunes de toutes les régions du pays. L'essai pratique des instruments d'évaluation du PISA, du questionnaire du PISA destiné aux élèves, du questionnaire du PISA destiné aux administrateurs scolaires et du questionnaire de l'EJET destiné à la cohorte de 15 ans, a été effectué dans 80 écoles, auprès de plus de 2 000 jeunes Canadiens, en avril et en mai 1999. Le questionnaire de l'EJET destiné aux parents a également fait l'objet d'un essai pratique auprès des parents de jeunes de 15 ans, dans le cadre d'entrevues téléphoniques faites en mai et en juin 1999.

7.7 Réserves au sujet du contenu du Cycle 1

Les facteurs qui influencent les premières transitions, notamment le départ de l'école secondaire et le début des études postsecondaires, seront examinés de plus près dans le cas de la cohorte de 15 ans que dans le cas de la cohorte de 18-20 ans. C'est que le contenu du Cycle 1 pour la cohorte de 18-20 ans est défini de façon générale, et qu'il exige la collecte de données à la fois sur les expériences vécues pendant les études secondaires et postsecondaires, et sur les expériences du marché du travail, et que la durée totale des entrevues est limitée. En effet, selon l'expérience acquise dans la réalisation d'enquêtes à Statistique Canada, il ne conviendrait pas de prolonger

l'entrevue au-delà d'une heure. Il serait difficile d'encourager les répondants à prendre part à une entrevue dont la durée dépasse une heure et, s'ils acceptent d'y prendre part, ils risquent de refuser de participer aux cycles ultérieurs de l'enquête.

Le contenu du Cycle 1 pour la cohorte de 15 ans est également limité. Les tests d'aptitudes et les questionnaires destinés aux jeunes dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves et le Cycle 1 de l'Enquête auprès des jeunes en transition sont administrés aux jeunes à l'école, sous l'autorisation des ministères provinciaux de l'Éducation (voir chapitre 6 sur le partenariat fédéral-provincial). Lors de l'examen du contenu proposé pour le Cycle 1 avant l'essai pratique, plusieurs secteurs de compétence ont exprimé des réserves sur la collecte de données relatives à des facteurs non liés à l'école dans le cadre d'une enquête fondée sur l'école.

En réaction à ces réserves, on a retiré du questionnaire destiné aux jeunes pour le Cycle 1 les questions portant sur la consommation de drogues et les activités illégales, sur l'influence des pairs relativement à la drogue ou aux activités illégales, sur la grossesse et sur les événements traumatisants ou sur le milieu familial. Ces questions pourront être incluses au Cycle 2, qui sera administré au sein du ménage par la voie d'une entrevue téléphonique (voir chapitre 10 sur la méthodologie et la mise en oeuvre).

7.8 Description du contenu Cycle 1

On peut obtenir, sur demande, une description du contenu du Cycle 1, qui renferme une version abrégée des questions classées par thème (voir chapitre 12 sur les personnes-ressources du projet). On y trouve les questions du questionnaire de l'EJET destiné aux jeunes de 18-20 ans, du questionnaire de l'EJET destiné aux jeunes de 15 ans, du questionnaire de l'EJET destiné aux parents de jeunes âgés de 15 ans, du questionnaire PISA destiné aux jeunes de 15 ans, et du questionnaire PISA destiné aux administrateurs d'écoles fréquentées par des jeunes de 15 ans. On peut également obtenir, sur demande, un exemplaire des questionnaires susmentionnés.

8. Facteurs qui influencent les transitions – revue de la littérature

8.1 Vue d'ensemble

Un examen exhaustif de la littérature sur les transitions école-travail et le développement des jeunes a précédé l'élaboration des instruments de l'EJET. Comme il a été indiqué précédemment, Développement des ressources humaines Canada a confié au regretté Sid Gilbert, de l'Université de Guelph, et à Harvey Krahn, de l'Université de l'Alberta (en 1996), le mandat d'examiner la documentation et de faire état des besoins de recherche (voir chapitre 3 sur les consultations sur les besoins en matière informations).

Le Cycle 1 de l'EJET pour la cohorte de 15 ans tient également compte des données recueillies dans le cadre du projet PISA de l'OCDE. Les questionnaires du projet PISA ont été élaborés par une équipe d'experts internationaux, notamment Doug Willms, de l'Université du Nouveau-Brunswick.

Outre ces deux projets, l'équipe chargée de l'élaboration du contenu de l'EJET a procédé à une revue de la littérature. Ci-après, un bref aperçu des principales constatations de tous ces travaux en ce qui a trait aux facteurs pouvant être examinés au moyen de l'EJET.

8.2 Influence de l'école

Les caractéristiques de l'organisation interne d'une école peuvent avoir des répercussions majeures pour tous les étudiants sur le plan de l'éducation et, plus spécialement, pour les jeunes à risque (Bryk et Thum, 1989). Les recherches montrent que, compte tenu des variables que sont les aptitudes, les connaissances et le statut socio-économique, certaines écoles ont un taux de décrochage moins élevé, et moins d'absentéisme et de délinquance juvénile, et qu'elles assurent une meilleure réussite pour leurs élèves (Gilbert et Welke, 1997). Voici quelques-unes des caractéristiques qui contribueraient à des résultats favorables pour les élèves : des enseignants attentifs et bienveillants, des enseignants ayant des attentes élevées mais réalistes pour les élèves, l'importance accordée aux travaux scolaires, la qualité du programme d'études, le suivi des progrès réalisés par les élèves, le temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage actifs, des règles de conduite claires et équitables, un processus décisionnel participatif parmi les

enseignants et les élèves, l'intérêt des directeurs d'école pour l'enseignement et l'apprentissage, l'empressement à venir en aide aux décrocheurs éventuels.

Les recherches sur l'influence de l'école visent à évaluer la contribution de l'école aux résultats pour les élèves, à évaluer les pratiques scolaires et à déterminer dans quelle mesure la fréquentation de telle ou telle école modifie les résultats pour les élèves. En gros, il s'agit de déterminer la différence entre le rendement d'un enfant dans une école donnée et le rendement qu'il aurait pu avoir s'il avait fréquenté une autre école. Les récentes études menées au sujet de l'influence de l'école (voir Willms, 1992) font appel à une technique statistique appelée « modélisation linéaire hiérarchique ».

Ce genre de modélisation est utile pour les données du Cycle 1 de l'EJET pour la cohorte de 15 ans, parce que les écoles sont considérées comme l'unité primaire d'échantillonnage pour cette cohorte. La plupart des renseignements sur l'influence de l'école devraient s'obtenir du questionnaire rempli par les administrateurs scolaires dans le cadre du PISA, y compris les questions supplémentaires pour le Canada. Voici quelques-uns des sujets abordés :

- les caractéristiques fondamentales de l'école
- le niveau de ressources de l'école
- la qualité des ressources de l'école
- l'orientation vers la réussite (règles d'admission, méthodes d'évaluation)
- la participation des enseignants au processus décisionnel
- le choix offert aux élèves dans le programme d'études
- la répartition en classes homogènes ou groupes d'aptitudes
- la morale des enseignants
- les méthodes d'évaluation et de contrôle de l'école
- la participation des parents
- les facteurs relatifs au climat susceptibles d'entraver l'apprentissage
- les programmes d'alternance travail-études ou d'expérience en milieu de travail
- les autres programmes spéciaux offerts
- les partenariats entre l'école et l'entreprise

- les mesures prises pour encourager les étudiants à risque à poursuivre leurs études

Voici les renseignements au sujet de l'influence de l'école qui se trouvent dans les questionnaires du PISA et de l'EJET destinés aux jeunes et dans ceux qui sont destinés aux parents :

- le climat dans les classes
- le climat général
- le soutien par les enseignants
- l'enseignement structuré et adapté
- la clarté des règles
- l'ampleur des choix selon le genre d'école
- l'accès aux ordinateurs à l'école

8.3 Participation scolaire

La participation scolaire a une incidence sur le taux de réussite et sur la probabilité de terminer ses études secondaires. Ce concept comporte plusieurs volets, notamment la participation de l'élève aux activités scolaires et sociales et sa capacité de s'identifier à son école, c.-à-d. son sentiment d'appartenance et l'importance qu'il accorde à ses expériences scolaires, dans l'immédiat et pour son avenir.

Selon des recherches exhaustives (et plus précisément les recherches de J. Finn (1993), K. Voelkl (1996) et du Centre atlantique de recherche en politiques de l'éducation (Université du Nouveau-Brunswick, 1997)) et les consultations menées auprès de ces experts et d'autres, on a pu élaborer le modèle et les composantes ci-après de la participation scolaire aux fins de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ) (Norris, Pignal et Lipps, 1998).

Participation à la vie étudiante

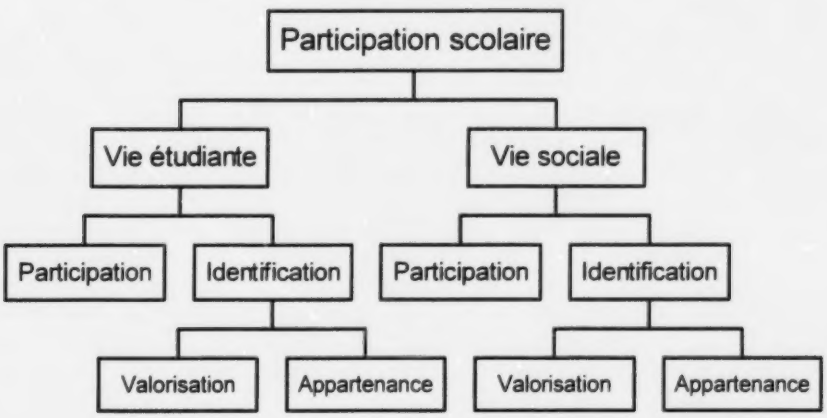
La participation à la vie étudiante est l'identification aux activités d'apprentissage de l'école et le comportement en fonction de ces activités. Ces activités prennent diverses formes : les relations entre les élèves et les enseignants, le programme d'études et la direction de l'école. L'identification aux activités peut aussi se subdiviser en fonction de deux notions : le sentiment d'appartenance et la valorisation. Le sentiment d'appartenance s'entend à la fois de l'impression qu'à l'élève du fait que l'école répond à ses besoins et qu'il est dans un

milieu où il est respecté et qui s'occupe de lui. La valorisation s'entend du fait que l'élève appuie les objectifs généraux poursuivis de façon générale et pour l'éducation en particulier. Ainsi, la valorisation inclut l'intérêt manifesté par l'étudiant et ses convictions relativement à l'importance et à la valeur de la réussite scolaire.

Participation à la vie sociale

La participation à la vie sociale est l'identification aux aspects sociaux de la vie à l'école et le comportement en fonction de ces aspects. Les aspects sociaux de l'école sont les intérêts et les activités non scolaires associés à l'école. À titre d'exemples des aspects sociaux de l'école, mentionnons les relations entre les élèves et leurs pairs, les activités parascolaires et les contacts avec les enseignants en dehors des salles de classe. L'identification aux aspects sociaux de l'école consiste à la fois en un sentiment d'appartenance et à un sentiment d'intégration de l'élève au contexte social de l'école. La valorisation consiste en la conviction qu'il est important de prendre part aux activités sociales et de s'intéresser à la vie sociale de l'école.

Figure 1: **Cadre conceptuel de la participation scolaire**



La définition et les notions de la participation scolaire dont il est question dans le modèle ci-dessus ont été établis par L. Barr-Telford et C. Norris, de Statistique Canada, et sont fondés sur les travaux de J. Finn (1993), K. Voelkl (1995) et du Centre atlantique de recherche en politiques de l'éducation (Université du Nouveau-Brunswick, Canada, 1997).

L'Enquête auprès des jeunes en transition a adopté le modèle et les définitions de la participation scolaire utilisés aux fins de l'ELNEJ. Ce modèle nous a servi de point de départ pour le choix des

éléments et des barèmes associés à la participation scolaire aux fins de l'EJET. Pour la cohorte de 15 ans, nous avons adapté les éléments établis par Jeremy D. Finn (Department of Counseling and Educational Psychology, State University of New York at Buffalo) pour évaluer la participation scolaire dans le cas des jeunes adolescents (J. Finn, Ed., 1993). Nous avons également inclus certains éléments provenant du modèle d'identification à l'école (Identification with School Scale) établi par Kristin Voelkl et qui tient compte des dimensions du modèle que sont le sentiment d'appartenance et la valorisation (K. Voelkl, 1996). Nous avons ajouté quelques éléments pour compléter les concepts du modèle. Le modèle fait également état de certains éléments prévus dans le questionnaire destiné aux étudiants du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)[2].

Le questionnaire pour la cohorte de 18-20 ans renferme un sous-ensemble beaucoup plus sommaire d'éléments portant sur la participation scolaire. Pour cette cohorte, la participation est évaluée pour l'année d'études secondaires la plus récente (ou d'études intermédiaires ou élémentaires si les élèves ne se sont pas rendus à l'école secondaire) et pour la première année d'études postsecondaires.

8.4 Réussite

Les aptitudes cognitives évaluées selon des notes ou des tests d'aptitudes normalisés ont une incidence sur le niveau de scolarité et sur la rémunération sur le marché du travail (Hanushek et Pace 1995; Schweitzer, 1995). Outre ces deux facteurs, le choix des cours ou le cheminement ont également une incidence sur les résultats éducatifs (Murnane et coll., 1995). West (1991) a déterminé que les élèves qui doublent, ceux qui ne peuvent lire selon l'année où ils sont rendus, ceux qui s'inscrivent à des cours généraux plutôt qu'à des cours de préparation au niveau collégial ou professionnel, et ceux qui ont de moins bons résultats, courent le risque de ne pas terminer leurs études secondaires. La réussite scolaire dans l'ensemble et l'inscription à un cours de mathématiques avancées constituent deux des principaux facteurs déterminants pour la poursuite

[2] Les personnes suivantes nous ont également fourni de précieux conseils en ce qui a trait aux éléments choisis pour évaluer la participation scolaire et les concepts connexes : Peter Dietsche, directeur du Humber Research Network, Humber College, Ontario; le regretté Sid Gilbert, professeur, Département de sociologie et d'anthropologie, Université de Guelph, Ontario; et Herb O'Heron, Association des universités et collèges du Canada.

des études au niveau postsecondaire (McGrath, 1997). Les problèmes de lecture et un quotient intellectuel peu élevé contribuent également, dans une large mesure, à accroître le risque de chômage (A. Capsi, B. Wright, T. Moffitt et P. Silva, 1996)

Le Cycle 1 de l'EJET pour la cohorte de 15 ans prévoit une évaluation d'une durée de deux heures des compétences des jeunes pour la lecture, les sciences et les mathématiques, dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE. Pour les deux cohortes visées par l'EJET, des données sur les notes générales au niveau secondaire et les notes et les niveaux de cours dans la langue principale et les mathématiques sont recueillies. Pour la cohorte de 15 ans, des données semblables sont recueillies pour les sciences et, pour la cohorte de 18-20 ans, des données sur les notes générales pour la première année d'études postsecondaires.

8.5 Statut socio-économique des parents

Le statut socio-économique est une mesure permettant l'approximation du niveau relatif d'aisance économique et sociale d'un ménage, ainsi que des ressources économiques et sociales dont elle peut disposer. Le statut socio-économique est invoqué dans bon nombre de documents portant sur les jeunes et l'éducation comme une variable clé ayant une incidence sur les résultats pour les jeunes. Le statut socio-économique peut être utilisé non seulement comme variable explicative, mais aussi comme variable importante pour déterminer l'incidence d'autres facteurs sur les résultats. L'accès aux ressources devrait avoir une incidence sur la vie d'un jeune, sur son développement et sur ses transitions étant donné que cette variable a une incidence sur l'accès à une éducation de qualité supérieure, notamment au niveau postsecondaire, sur l'accès à d'autres ressources d'apprentissage (personnes, lieux et choses) et sur la disponibilité de personnes-ressources occupant des postes d'influence.

Le statut socio-économique est lié à la probabilité qu'un élève de niveau élémentaire se retrouve dans une classe de rattrapage ou dans une classe de douance, ou qu'il échoue ou doive redoubler une année (Le Quotidien, Statistique Canada, 17 avril 1997). Le statut socio-économique est une variable clé associée à l'absentéisme scolaire (Gilbert et Welke, 1997), à la poursuite des études (Enquête auprès des sortants, 1991), à la nature et à l'étendue de l'exploration des carrières (Way et Rossmann, 1996), aux aspirations sur le plan des études et de l'emploi, et à l'atteinte des objectifs sur le plan professionnel. Le statut socio-économique de la famille durant les années de

formation de l'adolescent joue un rôle de premier plan en ce qui a trait à la poursuite des études postsecondaires, aux décisions en matière de travail et à l'ambition (Gilbert et Welke, 1997).

Le statut socio-économique de la famille pour le ménage d'un enfant est généralement établi en fonction du revenu familial, de la profession et du niveau d'instruction d'un ou des deux parents, selon une méthode de classement normalisée. Les méthodes de calcul du statut socio-économique ont évolué en fonction des modifications apportées sur le plan de la recherche, des caractéristiques du marché du travail et de la disponibilité des données. Les niveaux calculés sont souvent regroupés en un plus petit nombre de catégories à des fins d'analyse.

L'EJET pour la cohorte de 15 ans prévoit la mesure du revenu familial, du niveau de scolarité et de la profession des parents, dans le cadre de l'entrevue menée auprès des parents. La mesure de la scolarité et de la profession des parents est également prévue dans le questionnaire pour la cohorte de 18-20 ans.

8.6 Capital social et culturel

Le concept de statut socio-économique peut être élargi au-delà de la profession, du revenu et de la scolarité des parents, pour inclure d'autres formes de capital, notamment le capital social et le capital culturel. On peut définir le capital social comme les relations sociales qui deviennent un atout et qui font agir. Mentionnons par exemple l'attitude positive des parents, qui favorise la réussite dans les études, l'établissement de réseaux sociaux communautaires visant à encourager les jeunes « à risque » à poursuivre leurs études, et l'intervention d'enseignants qui se soucient des jeunes et qui les aident à acquérir une attitude favorable pour les études. Le capital social comprend la connaissance de certaines activités culturelles de niveau élevé ou l'association à de telles activités, par exemple, l'opéra et la musique classique.

Voici trois formes de capital social :

> La première forme - les obligations, les attentes et la fiabilité des structures - repose sur la notion d'échanges sociaux : lorsqu'une personne fait quelque chose pour une autre, le bénéficiaire devient redevable envers le donateur... Le capital social suppose également l'établissement de canaux d'information. Les gens font appel à leurs relations pour se tenir au

> courant... Les normes et les sanctions efficaces constituent la troisième forme de capital social... (Willms, 1999).

Le capital social familial peut être mesuré concrètement selon la qualité du temps et la quantité de temps que les parents consacrent à leurs enfants et à leur conjoint (Willms, 1999). Le questionnaire du PISA destiné aux élèves contient certains éléments permettant aux jeunes d'évaluer, selon leur perception, la fréquence de leurs activités familiales avec leurs parents. Le questionnaire de l'EJET destiné aux parents permet également la mesure du rôle des parents (voir la partie 9.8, Rôle et attitude des parents).

Le capital social communautaire, les normes, les réseaux sociaux et les relations sociales des adultes au sein d'une collectivité sont également considérés comme un facteur déterminant pour la réussite scolaire des enfants (Smith, Beaulieu et Serephine, 1995). Le capital social communautaire est également utile pour les jeunes « à risque » (Ferstenberg et Hughes, 1995). Le questionnaire destiné aux étudiants dans le cadre du PISA comprend des mesures de l'interaction entre les jeunes et certains membres de leur famille et amis de leurs parents. Le questionnaire de l'EJET destiné aux parents comprend aussi des mesures du capital social communautaire. Le questionnaire de l'EJET destiné aux élèves permet aussi le calcul par approximation des réseaux sociaux des jeunes, par la mesure de la participation aux activités parascolaires organisées par l'école et offertes dans la collectivité.

Si le capital social familial est insuffisant, le capital social communautaire peut combler cette lacune et peut être suffisant pour encourager les jeunes à chercher à exceller dans les études. Si toutefois le capital social communautaire diminue, par exemple en cas de déménagement de la famille, il y a de graves répercussions sur le niveau de scolarité des enfants (Smith, Beaulieu, Isreal, 1992; Teachman, Paasch, et Carver, 1996 et 1997). La situation est aggravée si le capital social communautaire disparaît en cas de migration de la famille et que le capital social familial est déficient faute d'intérêt et en l'absence de soutien de la part des parents (Hagan, MacMillan et Wheaton, 1996). Le questionnaire de l'EJET destiné aux parents permet également de recueillir des données sur la fréquence des déménagements de la famille.

Le capital culturel comprend la connaissance de certains aspects culturels de niveau élevé. Il a été associé à la réussite (Dimaggio, 1982, et Lareau, 1987). Le capital culturel, qui comprend à la fois

la participation à des activités culturelles de niveau permettant de mieux comprendre le monde, et l'éducation, est également un facteur permettant de prédire le revenu ultérieur (Borocz et Southworth, 1996). Le questionnaire du PISA destiné aux élèves contient des questions permettant de mesurer la participation à des activités culturelles.

8.7 Antécédents familiaux et de garde

Par antécédents familiaux et de garde, on entend les renseignements sur la tutelle des enfants, la rupture du mariage ou de l'union de fait des parents, les contacts avec des parents qui n'ont pas la garde, le décès des parents, le remariage des parents ou l'établissement de nouvelles unions, et la reconstitution de familles. Ces renseignements sont recueillis directement auprès du parent qui est censé connaître le mieux l'enfant au Cycle 1 de la cohorte de 15 ans.

L'éclatement des familles est un phénomène courant au Canada et ce facteur vient compliquer les expériences de transition. En 1994-1995, un quart des enfants âgés de moins de 12 ans ne vivaient plus avec leurs deux parents biologiques (Marcel-Gratton, 1998). Les jeunes ayant subi la rupture de la relation de leurs parents ou une autre forme d'éclatement de la famille sont plus susceptibles que les autres d'abandonner leurs études secondaires avant d'avoir obtenu leur diplôme (Kiernan, 1992; Wehlage et coll., 1989; West, 1991). En outre, ces jeunes sont susceptibles de quitter le foyer avant l'âge de 18 ans et de déclarer l'avoir fait dans des situations défavorables (Kiernan, 1992). L'éclatement de la famille entraîne également l'augmentation des problèmes scolaires (Ross, Roberts et Scott, 1998) et de l'absentéisme à l'école (Harte, 1994), du nombre de jeunes sans-abri (Jones 1993,1995) et du risque de chômage (Caspi et coll., 1996). De nombreuses autres études ont également établi un lien entre l'éclatement de la famille et les problèmes de développement et le niveau de scolarité peu élevé.

8.8 Rôle et attitude des parents

Les parents qui soutiennent leurs enfants, qui s'intéressent à leurs études et qui adoptent une attitude ferme mais réceptive ont une influence décisive sur la réussite de leurs jeunes et la poursuite de leurs études.

Les aspects du comportement des parents qui sont liés au succès scolaire incluent l'encadrement du comportement des enfants, l'aide aux travaux scolaires et la discussion des expériences

scolaires ainsi que des projets d'études pour le futur (Amato et Ochiltree, 1986; Milne et coll., 1986; Hoover-Dempsey et coll., 1987; Stevenson et Baker, 1987; Lin et Atken, 1989; Campbell et Mandel, 1990; Muler, 1993; Keith et coll., 1993).

On a aussi constaté que le style d'intervention des parents avait une incidence sur la réussite scolaire. Le style trop autoritaire et le style permissif ayant été associés de façon négative au rendement scolaire, alors qu'un bon encadrement est associé à l'avancement et au progrès (Baumrind, 1983, 1991; Hess et McDevitt, 1984; Dornbusch et. al, 1987; Feldman et Wentzel, 1990; Wentzel et coll., 1991; Steinberg et coll., 1991; Steinberg et coll.1992). Selon Gilbert et Welke (1997) :

> Le rendement scolaire s'améliore lorsque les parents encadrent fermement leur adolescent en établissant des normes claires, mais demeurent ouverts au dialogue, acceptent son point de vue et prennent des décisions qui tiennent compte de ses besoins et de ses désirs.

Le questionnaire du PISA destiné aux élèves et le questionnaire de l'EJET destiné aux parents pour la cohorte de 15 ans évaluent le rôle et l'attitude des parents.

8.9 Équilibre entre le travail, les études et la famille

Les femmes ont généralement plus tendance que les hommes à adapter leurs aspirations scolaires et professionnelles en fonction de leurs futures responsabilités familiales (voir la partie sur les aspirations scolaires et professionnelles). Après la naissance des enfants, les parents doivent organiser leur temps selon de nombreuses exigences contradictoires. Les résultats d'un examen du cheminement dans les études universitaires en Ontario montrent qu'il arrive plus souvent aux femmes d'étudier à temps partiel et d'interrompre leurs études. Il arrive également plus souvent aux femmes de le faire pour des raisons familiales (Chen et Oderkirk, 1988). Bien que cette situation soit moins courante que par le passé, certains parents quittent parfois leur emploi lorsque leurs enfants sont jeunes et d'autres restent sur le marché du travail mais réduisent leurs heures de travail (Oderkirk, Silver et Prud'homme, 1994). Les responsabilités associées aux soins à des personnes âgées ou à des membres de la famille ayant des besoins spéciaux peuvent également avoir une incidence sur le niveau de scolarité atteint et sur la participation à la vie active.

Il est particulièrement difficile d'établir un équilibre entre le travail, les études et la famille lorsqu'on devient parent à l'adolescence. Les femmes qui ont leur premier enfant à l'adolescence se voient transportées dans le monde des adultes et elles sont souvent défavorisées sur les plans économique et social. McAlpine et coll. (1996) note que « Ces femmes ont généralement un niveau d'instruction moins élevé, participent moins activement au marché du travail, affichent souvent un taux de fécondité plus élevé que les autres plus tard et une moins grande stabilité dans leurs relations de couple, et elles gagnent un revenu moins élevé que les femmes qui ont des enfants à l'âge adulte ». (Childman, 1980; Grindstaff, 1988)

Les questionnaires de l'EJET pour la cohorte de 18-20 ans contiennent des renseignements sur la famille et la naissance des enfants à charge. L'EJET pour la cohorte de 15 ans permettra également la collecte de tels renseignements une fois que les jeunes seront âgés de 17 ans et plus.

8.10 Aspirations scolaires et professionnelles

. . . des jeunes

Plusieurs études montrent que, dans l'ensemble, les jeunes Canadiens ont des aspirations professionnelles élevées et que la plupart s'attendent à faire partie de la classe moyenne et à occuper un emploi de col blanc (Baker, 1985; Empson-Warner et Krahn, 1992; Hein et Lewko, 1994, p. 371; Thiessen et Looker, 1993). Cependant, les femmes risquent plus que les hommes de se retrouver confinées à des emplois traditionnellement réservés aux femmes et de tenir compte de leurs responsabilités familiales éventuelles pour prendre des décisions sur leurs études et leur travail (Looker, 1993; Erwin, 1996). Les jeunes qui vivent en région rurale sont également plus susceptibles que ceux qui vivent en région urbaine (Looker, 1993) d'avoir des aspirations moins élevées.

Selon les études, il y a un lien entre les objectifs des jeunes pour les études et la carrière et la décision de poursuivre ou non des études postsecondaires (Krahn, 1996). L'acquisition de telles aspirations est considérée comme l'un des principaux facteurs déterminants du niveau d'instruction (Gottfredson, 1981). Les progrès réalisés dans le cadre des programmes d'études postsecondaires sont également liés aux aspirations au début des études postsecondaires (Campbell et coll., 1984; Grayson, 1996; Gilbert et coll., 1997). En outre, les aspirations jouent un rôle important puisqu'elles établissent un lien entre les caractéristiques du premier emploi et la

profession ultérieure (Raelin, 1980). Plus les aspirations sont élevées, plus les chances d'obtenir plus tard un emploi de niveau supérieur sont élevées. Les aspirations sont tellement importantes qu'elles constituent une façon sûre de se sortir d'un premier emploi de niveau peu élevé.

L'existence d'aspirations scolaires et professionnelles est liée au niveau de scolarité et à l'avancement professionnel. Cependant, les aspirations ne peuvent pas toutes se réaliser. Même si la famille, les pairs et les enseignants valorisent beaucoup les études, les objectifs individuels et collectifs ne sont pas toujours atteints. Tous ne peuvent pas poursuivre des études supérieures, et tous ceux qui poursuivent ne trouvent pas toujours des emplois disponibles sur le marché du travail. Il peut s'ensuivre un sentiment de déception, de frustration ou de rejet lors de la transition initiale école-travail ou pendant les études postsecondaires. (Gilbert et Welke, 1997)

. . . des parents pour leurs enfants

Les aspirations des jeunes sont influencées par les aspirations de leurs parents. Dans toutes les études sur les aspirations de réussite chez les jeunes examinées par Krahn, les antécédents familiaux étaient un facteur déterminant important. (Krahn, 1996).

Des aspirations et des attentes élevées de la part des parents ont un impact sur la réussite scolaire des enfants (Gilbert et McRoberts, 1977; Porter, Porter et Blishen, 1982; Wagner et Spratt, 1988; Ainely et coll. 1991). Certaines indications portent à croire que la réussite scolaire serait plus corrélée avec les aspirations et attentes des parents qu'avec leur situation socio-économique (Reynolds et Walberg, 1992; Gilbert et McRoberts, 1997).

Les questionnaires de l'EJET pour la cohorte de 15 ans et la cohorte de 18-20 ans contiennent des renseignements sur les aspirations scolaires et professionnelles des jeunes. L'EJET pour la cohorte de 15 ans contient également des renseignements sur les attitudes et les convictions susceptibles d'orienter et d'influencer les aspirations.

Les questionnaires de l'EJET pour les deux cohortes contiennent des données sur la perception qu'ont les jeunes des aspirations scolaires et professionnelles de leurs parents. L'EJET pour la cohorte de 15 ans interroge les parents sur leurs aspirations scolaires pour leurs enfants.

8.11 Planification de la carrière

Les recherches montrent que, dans le choix d'une carrière, on passe par certaines étapes d'une évolution, chacune caractérisée par des tâches, des décisions ou des adaptations particulières. Selon Crites, la première étape de la carrière est la connaissance de soi et du monde du travail, c'est-à-dire l'étape de l'exploration. Cette étape est suivie de l'acquisition de certaines aptitudes ou compétences associées à la prise de décision relativement à la carrière, et de l'adoption d'attitudes favorisant la volonté de s'engager dans des activités liées au déroulement de la carrière (Crites, 1961 et 1978).

Crites s'inspire de 15 années de recherches pour dire que l'étape de l'exploration de la carrière débute très tôt et se poursuit tout au long de l'adolescence. À ce moment-là, le jeune envisage diverses professions et divers programmes d'études, ainsi que les nombreux cheminements qu'il peut suivre. À mesure qu'il vieillit, il acquiert de la maturité et il passe à l'étape suivante, c'est-à-dire le déroulement de la carrière.

Certaines études montrent que les personnes qui ne franchissent pas les étapes initiales du déroulement de la carrière, c'est-à-dire la connaissance de soi et du monde du travail, ont de la difficulté ou tardent à choisir un emploi ou une carrière et à planifier leurs études supérieures et leur avenir professionnel (Hiebert et coll., 1990). L'absence d'orientation professionnelle et le manque de connaissances des professions et des choix d'études sont également considérés comme des obstacles aux études postsecondaires (McGrath, 1996).

Les questionnaires de l'EJET pour la cohorte de 15 ans recueillent quelques renseignements au sujet de l'exploration précoce de divers cheminements possibles sur le plan des études et de la carrière. Ces renseignements seront élargis au cours des prochains cycles de l'enquête.

8.12 Influence des pairs

Plusieurs études ont observé un lien entre le domaine d'études et la carrière choisies par les jeunes, d'une part, et l'encouragement donné par les amis relativement à leur choix, d'autre part (Owens, 1992; Sharpe et Spain, 1991). Il existe également des indications selon lesquelles l'influence des antécédents familiaux sur les résultats diminue à mesure que le jeune vieillit et que l'influence des pairs devient plus forte (Tinto, 1987). On a également établi un lien entre la

consommation de tabac, de drogues et d'alcool par les amis et les comportements et résultats négatifs, comme la délinquance et le piètre rendement scolaire (Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 1995).

Les questionnaires de l'EJET pour la cohorte de 15 ans contiennent des renseignements sur l'influence des pairs. Les questionnaires de l'EJET des deux cohortes contiennent une question sur les aspirations des pairs sur le plan des études.

8.13 Comportement indiscipliné

Les décrocheurs sont plus susceptibles que les diplômés de se livrer à des activités entraînant une certaine forme de rébellion ou d'insubordination. Il s'agit notamment de l'absentéisme scolaire, de la consommation régulière d'alcool et de l'usage de drogues douces et dures (Statistique Canada, 1993). L'absentéisme scolaire est l'un des facteurs invoqués le plus souvent dans la documentation comme facteur déterminant à l'origine du décrochage (Gilbert, Barr, Clarke et coll., 1993; Wehlage et coll. 1989; West, 1991).

En 1991, les décrocheurs ont indiqué qu'ils s'étaient livrés plus souvent et plus régulièrement que leurs contreparties diplômées à de telles activités. En outre, étant donné que ce comportement constitue en partie une infraction à la loi et peut donner lieu à d'autres activités illégales, les décrocheurs affichent généralement un taux plus élevé de condamnations au criminel que les diplômés. La participation à de telles activités ne se traduit pas nécessairement par l'abandon des études, mais ces comportements déviants peuvent être une indication selon laquelle les élèves présentent plus de risques que les autres d'abandonner leurs études (Statistique Canada, 1993).

Les renseignements sur cet aspect sont limités au Cycle 1 de l'EJET pour la cohorte de 15 ans (voir chapitre 7 sur le contenu de l'Enquête), bien que certains éléments puissent être inclus dans les prochains cycles. Les questionnaires de l'EJET pour la cohorte de 18-20 ans comprennent des questions sur l'usage de l'alcool et des drogues durant les études secondaires. Les questionnaires visant les deux cohortes contiennent des renseignements sur la fréquence des cours séchés durant les études secondaires. Le questionnaire de l'EJET pour la cohorte de 15 ans recueille également des données sur les absences à plus long terme.

8.14 Santé et fonctionnement psychologique

La santé mentale et physique a une incidence sur la réussite scolaire et le niveau d'instruction. En outre, les traits de personnalité jouent un rôle dans les résultats pour les élèves. L'estime de soi, la confiance en soi, la maîtrise de soi, la maturité, l'anxiété, la dépression et l'émotivité sont autant d'éléments associés au rendement et au progrès scolaire. (Gilbert, qui cite Beer, 1989; Grolnick et Ryan, 1989; Amato, 1989; Forehand et coll. 1988). Les facteurs relatifs à la personnalité et à la motivation ont également été associés à la réussite au niveau postsecondaire (Astin, 1991). La présence et l'encouragement d'autres personnes importantes, surtout les parents et les amis, ont également une incidence sur la réussite (Looker et Pineo, 1993).

Welhage et coll. (1989) ont identifié, dans la littérature, les problèmes de santé mentale et physique, et les troubles d'apprentissage comme étant parmi les facteurs les plus communs de l'abandon scolaire. De façon similaire, il existe plus de barrières pour compléter les études secondaires et pour accéder aux études postsecondaire pour les jeunes ayant un handicap que pour les autres jeunes (Hill, 1996).

Parmi les problèmes psychologiques associés au décrochage scolaire, mentionnons le sentiment d'exclusion et la piètre image de soi (Wehlage et coll. 1989). Par ailleurs, les recherches montrent également que les jeunes à risque n'ont pas l'impression d'être maîtres de leur vie et qu'ils attribuent leur réussite ou leur échec à des facteurs externes, notamment la chance, plutôt qu'à leurs propres efforts (Greer, 1991).

Les questionnaires de l'EJET pour la cohorte de 15 ans comprennent les quatre échelles suivantes : les dispositions sociales, c'est-à-dire les relations avec les autres et le soutien obtenu (Russell et Curtona), l'estime de soi (Rosenberg), la maîtrise de soi (Pearlin et Schooler) et l'auto-efficacité liée aux études (adaptation à partir de Pintrich et De Groot). Les questionnaires de l'EJET pour la cohorte de 15 ans contiennent également des renseignements recueillis auprès des parents sur les problèmes chroniques de santé mentale et physique et sur la nature de ces problèmes, dont les problèmes d'apprentissage.

Les questionnaires de l'EJET pour la cohorte de 18-20 ans demandent directement aux jeunes d'indiquer quelles sont les contraintes associées aux problèmes chroniques de santé physique et

mentale. Le Cycle 1 pour cette cohorte ne prévoit pas d'autres critères d'évaluation du fonctionnement psychologique.

8.15 Financement des études postsecondaires

Dans son étude sur les jeunes à Terre-Neuve, McGrath a déterminé que les contraintes financières sont l'un des principaux obstacles à la poursuite d'études postsecondaires (McGrath, 1996).

Les recherches montrent que les universités comptent de plus en plus sur les frais de scolarité payés par les étudiants et que le coût relatif des études universitaires est à la hausse (Little, 1997), d'où l'augmentation des prêts aux étudiants dans le cadre du Programme canadien de prêts aux étudiants, et l'augmentation du nombre d'étudiants qui ont de la difficulté à rembourser leurs prêts (Plager et Chen, 1999).

Les constatations de McGrath montrent que beaucoup d'étudiants pensent que le Programme canadien de prêts aux étudiants ne répondra pas bien à leurs besoins. L'accès à des prêts risque de plus en plus de devenir un facteur déterminant dans la décision des diplômés d'études secondaires de poursuivre ou non des études postsecondaires. Il y a peut-être une nouvelle tendance, soit une baisse de la demande vu que les étudiants hésitent de plus en plus à s'endetter trop (McGrath, 1996).

Les questionnaires de l'EJET pour la cohorte de 18-20 ans interrogent les répondants sur le financement des études postsecondaires, notamment sur les prêts, les bourses d'études et de perfectionnement, et les subventions. Il y a aussi des questions sur l'accessibilité des prêts. Les questionnaires de l'EJET pour la cohorte de 15 ans contiennent des questions sur la préparation financière des parents en vue des études postsecondaires. Le Cycle 2 visant cette cohorte contiendra des questions précises sur le financement des études postsecondaires.

8.16 Expériences dans la première année d'études postsecondaires

Après que les étudiants ont vécu la transition au niveau postsecondaire, les facteurs liés aux expériences scolaires ont une grande influence sur les progrès qu'ils réalisent (Tinto, 1987; Pascarella et Terenzini, 1993; Grayson 1996). L'abandon des études universitaires en particulier est plus fortement influencé par des facteurs associés à la première année plutôt que par des

facteurs antérieurs à l'inscription, comme le statut socio-économique de la famille ou la réussite au niveau secondaire (Gilbert et Welke, 1997).

Les facteurs associés à la transition de l'école secondaire à l'université sont notamment les suivants : exigences scolaires accrues, baisse de l'estime de soi du point de vue scolaire, assimilation de nouvelles normes et valeurs, rupture des liens avec les anciens compagnons de classe et établissement de liens avec de nouveaux, nouveau mode de vie, anonymat soudain, menace pour l'image de soi, nostalgie du foyer, stress énorme et constant (Benjamin, 1990). Selon les études menées dans les universités canadiennes, la charge de travail, l'accès à certains cours, les préoccupations quant aux attentes de la famille et des amis, les inquiétudes financières et la recherche d'un logement convenable comptent parmi les principaux problèmes éprouvés par les étudiants au cours de leur première année d'études universitaires (Gilbert et coll., 1997).

Malgré tout, même s'il est probable que tous les étudiants éprouvent certains problèmes d'adaptation au cours de la première année d'études postsecondaires, certains persévèrent jusqu'à l'obtention du diplôme est d'autres pas. Les études menées dans plusieurs universites canadiennes ont fait ressortir les facteurs ci-après pour expliquer l'abandon des études : l'impression de ne pas être bien préparé, l'insatisfaction relative à la qualité de l'enseignement, l'impression que l'établissement ne se soucie pas des étudiants individuellement, l'absence de motivation, le faible taux de participation à la vie étudiante et une réussite moindre (Gilbert et coll., 1997).

Les questionnaires de l'EJET pour la cohorte de 18-20 ans recueillent des renseignements sur les expériences vécues au cours de la première année d'études postsecondaires. Ces renseignements seront également recueillis dans le cadre du Cycle 2 de l'EJET pour la cohorte maintenant âgée de 15 ans.

8.17 Compétences

L'acquisition de compétences professionnelles à l'école secondaire ou à l'université devrait en principe favoriser l'adaptation de l'étudiant dans ses transitions de l'école au travail ou du travail à l'école (Gilbert et Welke, 1997). Le Comité de recherche stratégique a souligné l'importance des aptitudes comme il suit : « ... dans la nouvelle économie, les travailleurs doivent posséder un large éventail de compétences qui peuvent leur servir un peu partout, comme résoudre des

problèmes, lire, calculer, rédiger et communiquer oralement, les technologies de l'information et l'aptitude à apprendre. Malgré la hausse de la scolarité au sein de la population canadienne, l'écart reste grand entre les moins éduqués et les plus éduqués. Beaucoup d'élèves ne terminent pas leurs études secondaires et beaucoup quittent sans un bagage suffisant de compétences de base. » (Conseil privé, Comité de recherche stratégique, 1996). Les compétences sont acquises dans un cadre structuré, par la voie de programmes d'enseignement, et en dehors de l'école, par l'expérience de travail et le bénévolat par exemple.

Les questionnaires de l'EJET recueillent des renseignements sur les crédits reconnus acquis dans le cadre des programmes d'études secondaires et de tous les programmes d'études postsecondaires, ce qui comprend, au niveau postsecondaire, le domaine principal de spécialisation. Les questionnaires de l'EJET recueillent aussi des renseignements sur la participation à des programmes de formation en milieu de travail et certaines données sur les diverses compétences acquises dans ce genre de formation. En outre, les questionnaires de l'EJET pour la cohorte de 15 ans recueillent des données sur les compétences acquises à l'école, au travail et dans le cadre des expériences de bénévolat pouvant être associées à la réussite, au niveau de scolarité et à la facilité d'intégration au marché du travail. Les questionnaires de l'EJET permettent également la collecte de données détaillées sur les compétences dans les technologies de l'information, pour la cohorte de 15 ans, grâce à l'option internationale du PISA portant sur les technologies de l'information. Les questionnaires de l'EJET pour la cohorte de 18-20 ans permettent la collecte de renseignements sur les aptitudes autoévaluées en lecture, calcul et solution de problèmes. La perception de compétence dans ces domaines semble liée des résultats plus élevés en matière d'éducation (Gilbert et Welke, 1997).

Tel qu'il a été indiqué dans la partie sur la réussite, l'évaluation des compétences des jeunes, dans le cadre du PISA, en lecture, en sciences et en mathématiques, pour la cohorte de 15 ans, et les renseignements sur les notes obtenues dans ces domaines selon l'EJET pour les deux cohortes contribuent à la mesure des compétences en lecture et en calcul.

8.18 Programmes de préparation au travail

Les programmes de préparation au travail aident les étudiants à se préparer à occuper un emploi dans certains domaines de compétence, en combinant les études et la formation pratique. Les

étudiants acquièrent des compétences sur le tas tout en renforçant les connaissances acquises en classe par l'application pratique. L'expérience s'acquiert dans le cadre de stages ou d'affectations au cours desquels les étudiants passent du temps chez un employeur ou, dans une salle de classe, avec l'employeur qui passe un certain temps à l'école. La durée des stages ou des affectations en milieu de travail peut varier de quelques semaines à un an ou plus, et ces stages peuvent être organisés par l'intermédiaire d'établissements d'enseignement secondaire ou postsecondaire.

En comblant l'écart entre les programmes scolaires et les besoins du monde du travail, on pourra peut-être faciliter les transitions école-travail. En 1996, le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) constatait l'importance accrue accordée aux programmes de transition, c'est-à-dire les programmes de préparation au travail, conçus pour aider les étudiants à passer de l'école au marché du travail (CMEC, 1996). Deux ans plus tard, les secteurs de compétence tentaient encore d'établir des liens plus efficaces entre le secteur de l'éducation et le marché du travail, et d'améliorer les programmes susceptibles d'aider les étudiants à accéder à des carrières productives (CMEC, 1998).

Outre qu'ils facilitent la transition école-travail dans le cas des étudiants qui sont à l'aise à l'école, les programmes de travail peuvent également aider les écoles à retenir les élèves qui pourraient décrocher. Avec la mise en oeuvre et l'expansion de l'apprentissage, du mentorat, de l'alternance travail-études, de l'établissement d'entreprises à l'école ou de l'entrepreneuriat, des stages en milieu de travail, des stages pratiques, de la préparation technique, du bénévolat dans la collectivité et des programmes de simulation du travail, les étudiants devraient être plus en mesure de choisir une méthode d'apprentissage correspondant à leur capacité intellectuelle (Smith et Rojewski, 1993; Cheek et Campbell, 1994; Hamilton et Hamilton, 1994; Preitz, 1994).

Les administrateurs scolaires sont également interrogés sur la disponibilité de programmes d'alternance travail-études ou de programmes de préparation au travail et sur le taux de participation des étudiants à ces programmes. Étant donné que l'accès à de tels programmes augmente avec l'âge des jeunes, on examinera plus attentivement au Cycle 2 pour la cohorte de 15 ans, la participation à des programmes de préparation au travail fondés sur l'école secondaire.

Le Cycle 1 pour la cohorte de 18-20 ans permettra la collecte de renseignements sur la participation à des programmes, aux niveaux secondaire et postsecondaire, dans le cadre desquels

les étudiants ont l'occasion de passer du temps avec un employeur. Les questionnaires de l'EJET permettent également la collecte de données détaillées sur l'emploi en ce qui a trait aux stages travail-études auxquels des jeunes ont participé l'année précédente.

8.19 Bénévolat

Le bénévolat, tout comme les programmes de préparation au travail, faciliterait la transition de l'école secondaire au travail ou au niveau postsecondaire. Le bénévolat présente plusieurs avantages, notamment l'établissement de relations interpersonnelles et l'acquisition de compétences en communication, en organisation et en gestion. Le bénévolat permet aux jeunes d'acquérir des compétences supplémentaires, et ainsi mieux se préparer en vue de la transition école-travail. Il leur fait acquérir de l'expérience en milieu de travail et une possibilité d'établir des contacts ou des réseaux susceptibles de les aider à obtenir un emploi plus tard.

Dans son document de discussion sur les transitions école-travail, Krahn indique qu'il est difficile de trouver des études étayant ces résultats (Krahn, 1996). Il a pu constater que certaines études abordent cette question, mais aucune ne se demande si le bénévolat a une incidence sur les perspectives d'emploi des étudiants.

Plus récemment, les résultats de l'Enquête nationale sur le don, le bénévolat et la participation donnent à penser que le bénévolat fait par les jeunes adultes canadiens peut faciliter la transition vers un emploi rémunéré et les aider à acquérir de l'expérience et de nouvelles compétences (Statistique Canada, 1998). Les jeunes font généralement du bénévolat pour améliorer leurs chances d'emploi, pour explorer leurs compétences et pour faire appel à leurs compétences et à leurs aptitudes.

Les questionnaires de l'EJET pour les deux cohortes contiennent des questions sur la participation aux activités bénévoles.

8.20 Premières expériences de travail

Les jeunes retardent de plus en plus leur arrivée sur le marché du travail. Cette situation est attribuable soit au fait qu'ils préfèrent se concentrer sur leurs études, soit au fait qu'ils ont de la difficulté à trouver un premier emploi. La proportion de jeunes âgés de 17 à 19 ans n'ayant jamais

occupé d'emploi est passée de 9 % en 1989 à 26 % en 1998. Pendant la même période, la proportion de jeunes âgés de 20 à 24 ans n'ayant jamais occupé d'emploi est passée de 2 % à 8 % (Statistique Canada, Le point sur la population active, 1999).

Les jeunes restent aux études plus longtemps et quittent le marché du travail, ce qui peut être considéré comme une tendance positive, car les jeunes peuvent ainsi se concentrer sur l'acquisition de compétences par l'éducation. Cependant, les jeunes risquent de n'avoir aucune expérience de travail. Or, sans expérience de travail, ils risquent de se retrouver dans le cycle « pas de travail, pas d'expérience, pas d'expérience, pas de travail ».

L'emploi permet aux jeunes non seulement d'acquérir de l'expérience et des compétences précieuses, mais il est aussi une source de revenu. À l'heure où les frais de scolarité ne cessent d'augmenter et que les revenus des ménages stagnent ou même diminuent, les salaires des étudiants constituent un facteur de plus en plus déterminant dans la décision de poursuivre ou non des études postsecondaires (Marquardt, 1998).

Dans un communiqué publié par le Conseil canadien de développement social en janvier 1999, Jean Kunz indiquait qu'on refuse de plus en plus aux adolescents la possibilité d'acquérir des compétences de travail, de gagner leur propre argent de poche ou de financer leurs études postsecondaires. Kunz faisait observer également que si un jeune indique dans son curriculum vitae qu'il a servi de la crème glacée, peinturé des maisons ou gardé des enfants, cette expérience est souvent considérée comme un atout par les employeurs qui évaluent la candidature de nouveaux diplômés, et qu'un emploi permet l'acquisition de compétences interpersonnelles et d'une expérience du marché du travail.

Les questionnaires de l'EJET pour la cohorte de 15 ans contiennent des questions sur l'expérience de travail des jeunes, y compris les emplois d'été et le travail à temps partiel durant l'année scolaire.

Les questionnaires de l'EJET pour la cohorte de 18-20 ans permettent la collecte de données beaucoup plus limitées sur l'incidence de la combinaison du travail-études pendant la dernière année d'études secondaires et la première année d'études postsecondaires.

8.21 La combinaison travail-études

La question des coûts et des avantages du travail pendant les études suscite un débat depuis de nombreuses années. Tout comme les participants à des programmes de préparation au travail et les jeunes qui font du bénévolat, les étudiants qui occupent un emploi à temps partiel acquièrent des compétences précieuses susceptibles de faciliter les transitions école-travail par la suite. Cependant, l'emploi à temps partiel peut avoir une incidence négative sur les résultats éducatifs dans certains cas (D'amico, 1984).

Les résultats de l'Enquête de 1991 auprès des sortants montrent que la majorité des étudiants de niveau secondaire ont occupé un emploi pendant leur dernière année d'études. Cependant, les étudiants qui ont travaillé plus de 20 heures par semaine risquaient plus que les autres d'abandonner leurs études (Statistique Canada, 1996). De même, les jeunes qui travaillent beaucoup pendant l'année scolaire ont un moins bon rendement scolaire, ce qui a été montré dans le cas des minorités raciales aux États-Unis (Oettinger, 1999).

Les questionnaires de l'EJET pour la cohorte de 15 ans contiennent des questions sur le travail durant l'année scolaire, y compris sur l'intensité du travail et l'incidence perçue du travail sur le rendement scolaire. Les questionnaires de l'EJET pour la cohorte de 18-20 ans permettront la collecte des renseignements sur l'intensité du travail durant la dernière année d'études secondaires.

8.22 Chômage

Le chômage chez les jeunes peut avoir des répercussions économiques et sociales à long terme, principalement si les périodes de chômage se prolongent. Selon Corak et Heisz (1995), même si le taux de chômage est l'un des indicateurs économiques les plus étroitement surveillés, il ne donne pas à lui seul un tableau complet de la population active. En effet, un taux de chômage de 10 % peut indiquer que 10 % des travailleurs perdent leur emploi chaque mois et ne passent que quelques semaines à la recherche d'un emploi, ou que les mêmes 10 % de travailleurs sont en chômage pendant toute l'année. Dans le premier cas, le marché du travail est simplement caractérisé par un mouvement élevé des personnes vers l'état de chômage et hors de l'état de

chômage alors que, dans le deuxième cas, le marché de travail stagne et sous-entend que des gens ont de sérieuses difficultés (Corak et Heisz, 1995).

La période suivant immédiatement l'arrivée sur le marché du travail a une forte influence sur les attitudes plus tard face au travail. Une période de chômage prolongée peut susciter du ressentiment non seulement envers certains employeurs, qui ont rejeté des demandes d'emploi, mais également envers tous les employeurs. Ce ressentiment peut amener une personne à perdre sa motivation, à refuser de collaborer ou à adopter un comportement perturbateur au travail après avoir décroché un emploi (Casson, 1979).

Les questionnaires de l'EJET pour la cohorte de 18-20 ans permettent la collecte de renseignements sur le temps écoulé entre la fin des études et l'obtention d'un emploi, et le calcul de la durée des périodes de chômage. Les questionnaires de l'EJET pour la cohorte de 15 ans permettront la collecte de ce genre de renseignements à partir du Cycle 2.

8.23 Qualité de l'emploi

Qu'est-ce qui détermine la qualité d'un emploi? Du point de vue macro-économique, un « mauvais » emploi est un emploi relativement peu rémunéré, assorti de peu d'avantages sociaux et qui comporte beaucoup de tâches atypiques. Pour d'autres, un « mauvais » emploi est un emploi temporaire ou à temps partiel, un emploi dont les heures de travail sont irrégulières, et un emploi comportant des quarts de travail la fin de semaine et en soirée (Conseil économique du Canada, 1990; Statistique Canada, 1998). Pour d'autres, un emploi de mauvaise qualité est un emploi qui ne correspond pas aux compétences ou capacités des travailleurs ou qui n'offre pas une rémunération correspondant à leurs compétences et aptitudes.

Les questionnaires de l'EJET pour la cohorte de 18-20 ans et le Cycle 2 pour la cohorte de 15 ans permettront la collecte de renseignements sur la durée des périodes de chômage, ainsi que sur les caractéristiques de chaque emploi occupé, dont la catégorie, le secteur d'activité, les heures de travail, la situation (emploi temporaire ou permanent), la rémunération initiale, la rémunération actuelle ou finale, le salaire de réserve et la satisfaction au travail. Si on combine ces facteurs aux renseignements portant sur les compétences, on obtient une mine de renseignements permettant

l'exploration de cette question. D'autres indicateurs de la qualité de l'emploi seront développés dans les prochains cycles de l'enquête.

Trois des indicateurs de la qualité d'un emploi sont examinés en détail ci-après : il s'agit de la durée de l'emploi (ou de la mobilité), de la rémunération ou du salaire de réserve, et de la satisfaction au travail.

8.24 Durée et mobilité de l'emploi

Dans les recherches sur les transitions école-travail, on affirme souvent qu'une transition est réussie lorsque le résultat est l'obtention d'un emploi à temps plein qui sera de « longue » durée (Hall, 1982). Cependant, ceux qui critiquent une telle interprétation font remarquer que les jeunes ont un penchant pour le « magasinage », c'est-à-dire qu'ils passent d'un emploi de courte durée à un autre pour tâcher de trouver un emploi correspondant à leurs compétences et susceptible de les intéresser. Cette situation traduit une recherche d'emploi productive et n'indique aucunement que la transition est difficile (Topel et Ward, 1992). Les jeunes travailleurs peuvent également acquérir diverses compétences monnayables par une diversité d'expériences de travail.

Il y a cependant des jeunes qui vivent des transitions « pénibles » parce qu'ils passent d'un emploi sans possibilité d'avancement à un autre (Klerman et Karoly, 1994). L'analyse des données de l'enquête longitudinale sur les jeunes aux États-Unis indique que les élèves masculins qui abandonnent leurs études secondaires mettent plus de temps que les diplômés d'école secondaire à se trouver un emploi qu'ils garderont longtemps (Bureau of Labor Statistics, 1998). Par ailleurs, s'il y a des périodes de chômage entre les changements d'emploi, il peut y avoir une perte de salaire et parfois des compétences professionnelles.

Les questionnaires de l'EJET permettent la collecte de renseignements sur les antécédents de travail des jeunes, notamment la durée et les caractéristiques des emplois (permanents ou temporaires, à temps plein ou à temps partiel, heures de travail). Par conséquent, les données recueillies permettront d'analyser la durée et la mobilité de l'emploi et de déterminer les facteurs à l'origine de la mobilité.

8.25 Rémunération et salaire de réserve

Le salaire dépend de facteurs comme le secteur d'activité, le niveau d'instruction, les conventions collectives, l'emploi dans le secteur public, l'expérience dans le même secteur d'activité et la période écoulée entre les emplois ou entre la fin des études et le premier emploi.

Dans le cas d'un marché du travail en évolution constante, où les employeurs cherchent des travailleurs de plus en plus spécialisés, instruits et expérimentés, et où le taux de chômage chez les jeunes est élevé, les jeunes sont confrontés à une vive concurrence lorsqu'ils cherchent un emploi. Dans un tel contexte, les jeunes n'ont pas toujours beaucoup de choix. (Voir la section 8.24 sur la durée de l'emploi.) Il va sans dire que les jeunes ayant des obligations financières ne peuvent pas se permettre d'attendre un emploi correspondant à leurs compétences et à leurs aptitudes ou leur offrant la rémunération la plus élevée qui soit.

Le salaire de réserve est le salaire demandé par un travailleur. Selon la théorie sur la recherche d'emploi, la durée des périodes de chômage est directement proportionnelle au salaire de réserve. En effet, toutes choses étant égales par ailleurs, plus le salaire de réserve est élevé, plus la période de chômage sera longue. Ce facteur peut donc expliquer en partie la durée du chômage.

Selon la théorie, les lacunes sur le marché du travail engendrent une diversité de salaires pour un même genre de compétences. Vu l'absence de renseignements complets sur la répartition des salaires offerts, le sans-emploi a intérêt à ne pas accepter la première offre salariale, mais plutôt à chercher une offre plus convenable. Pour tirer le maximum d'une telle situation, l'individu doit établir un équilibre entre le gain attendu et le coût de la recherche supplémentaire. L'offre salariale où cet équilibre se produit s'appelle le salaire de réserve. Les offres inférieures au salaire de réserve sont rejetées et la première offre égale ou supérieure au salaire de réserve serait acceptée (Hansan et Surendra, 1979; Feldstein et Poterba, 1982; Jones, 1987; Jones, 1988).

La suffisance et la stabilité de la rémunération peuvent avoir une incidence sur de nombreuses grandes décisions, notamment celle de faire des études postsecondaires ou de quitter le foyer parental, ou sur le choix du moment pour se marier et pour avoir des enfants, et donc de profondes répercussions sur la qualité de vie. Les questionnaires de l'EJET permettent la collecte de données sur la rémunération initiale, sur la rémunération à la cessation d'un emploi et sur la

rémunération actuelle. En outre, les répondants sont priés de répondre à des questions précises sur le salaire de réserve.

8.26 Satisfaction professionnelle

La satisfaction professionnelle peut être définie comme une perception fondée sur l'accès à de nouveaux renseignements par suite de l'acceptation d'un emploi. L'acceptation initiale d'un emploi est considérée comme une expression de satisfaction (Lévy-Garboua et Montmarquette, 1995).

Dans le cas des travailleurs ayant un emploi, l'évaluation de la satisfaction perçue peut fournir une indication de la qualité de l'emploi et de sa convenance pour eux. Il existe un lien entre les niveaux de satisfaction professionnelle et l'absentéisme des travailleurs et le taux de roulement (Andrisani, 1978; Raelin,1980).

Les questionnaires de l'EJET demandent aux répondants d'indiquer s'ils sont satisfaits de leur emploi en général et de leur rémunération.

9. Questions de recherche

Une enquête longitudinale qui suit le même groupe de répondants sur plusieurs années permet l'exploration de la diversité des cheminements suivis, ainsi que les résultats de ces cheminements et les facteurs qui y contribuent. Ci-après une liste d'exemples de questions de recherche possibles pouvant être examinées avec les données découlant de l'EJET. Les questions sont classés en fonction de l'âge des participants.

Jeunes de moins de 18 ans

- Quels sont les facteurs contribuant à la réussite : école, parents, jeunes?
- En quoi consiste la participation scolaire et de quelle façon explique-t-elle les différences sur le plan de la réussite?
- Dans quelle mesure les jeunes sont-ils au courant de leurs options pour le marché du travail et pour les études?
- La combinaison travail-études : quels sont les coûts et avantages?
- Attitudes et aspirations : quelles sont-elles et quels sont les facteurs déterminants?
- Quel est le lien entre les compétences dans les technologies de l'information et la participation scolaire et la réussite scolaire?

Jeunes de 18-20 ans

- Combien y a-t-il de décrocheurs au niveau secondaire et quels sont les facteurs déterminants?
- Quels jeunes choisissent de poursuivre des études postsecondaires et quels facteurs influent sur leur décision?
- Quels sont les facteurs déterminants de l'abandon des études postsecondaires en première année? Qui abandonne?
- Combien de temps faut-il pour trouver un premier emploi après la fin des études à temps plein et quels sont les facteurs déterminants?
- Expérience de travail des jeunes qui ne sont plus aux études : quels sont les cheminements et les facteurs déterminants?
- Quel est la nature du lien entre les aspirations des adolescents et les cheminements suivis?

Jeunes de plus de 20 ans

- Quels jeunes retournent aux études à temps plein après avoir quitté le marché du travail et quels sont les résultats?
- Quels sont les cheminements des études postsecondaires suivies par les jeunes?
- Qui a accès à une formation offerte par l'employeur et quelle est l'incidence sur l'avancement dans la carrière?
- Quelle est la durée réelle de la transition école-travail?
- Quelles sont les répercussions à long terme pour les jeunes ayant occupé un emploi à temps partiel ou temporaire pendant quelques années?
- Quelles sont les répercussions des cheminements scolaires et professionnels sur la décision de se marier et d'avoir des enfants ou sur la participation dans la collectivité en général?
- Quelle est l'efficacité des programmes actuels (en milieu scolaire) d'expérience de travail et d'acquisition de compétences relatives à l'emploi?
- Dans quelle mesure les cheminements scolaires et professionnels sont-ils différents selon que les jeunes vivent en milieu rural ou urbain, dans le cas des femmes, des minorités visibles ou des personnes considérées, pendant les études secondaires, comme des jeunes « à risque »?
- Dans quelle mesure les investissements supplémentaires dans le domaine de l'éducation sont-ils « rentables » pour ce qui est du revenu et de la sécurité d'emploi?
- Quel est le lien entre les aspirations scolaires et professionnelles des adolescents et leurs cheminements ultérieurs sur le plan des études et de la carrière?
- Est-ce que le bénévolat améliore les chances de se trouver un emploi?
- En quoi consiste une transition école-travail réussie?
- Qui connaît une transition réussie et quels sont les facteurs déterminants?
- Quels facteurs ont une incidence sur la durée de l'emploi?
- Dans quelle mesure les jeunes sont-ils capables d'acquérir leur indépendance financière face à leurs parents et à l'État? Quels sont les facteurs déterminants?

10. Méthodologie et mise en oeuvre

Au Canada, l'éducation relève des provinces et il y a des différences marquées entre elles quant aux programmes offerts. Par conséquent, les estimations les plus importantes découlant de l'EJET doivent être suffisamment fiables pour permettre une analyse à l'échelle provinciale. Pour obtenir des données valables aux fins de l'élaboration des politiques, il faut également déterminer les caractéristiques des sous-groupes, surtout ceux qui sont « à risque », comme les décrocheurs de l'école secondaire. En outre, les estimations des principales caractéristiques doivent rester fiables tout au long des prochains cycles de l'enquête.

10.1 Cycle 1 : cohorte de 15 ans

La population visée pour la cohorte qui commence à 15 ans est celle de jeunes nés en 1984 et qui fréquentent un établissement d'enseignement quelconque au Canada. Conformément aux exigences du projet PISA de l'OCDE, le plan d'échantillonnage prévoit un échantillon aléatoire en deux étapes. Avec ce genre d'échantillonnage, qui permet l'établissement ultérieur de modèles faisant état de l'influence de l'école, les écoles sont choisies à la première étape, puis les élèves sont choisis dans les écoles à la deuxième étape (voir chapitre 5 sur la conception du projet). Environ 30 000 jeunes âgés de 15 ans et fréquentant 1 000 écoles ont participé au Cycle 1.

Les données du Cycle 1 seront compilées uniquement dans les dix provinces canadiennes. Les écoles situées dans les réserves indiennes sont exclues, tout comme divers types d'écoles où il est impossible de mener l'enquête, soit en raison de la nature des programmes offerts, soit en raison des caractéristiques des élèves qui les fréquentent. C'est le cas notamment des écoles fréquentées par des enfants ayant de graves problèmes d'apprentissage, des écoles pour les aveugles et les malentendants, et des écoles à domicile. Au total, moins de 4 % des jeunes Canadiens de 15 ans ont été exclus.

Les ministères provinciaux de l'Éducation ont fourni des listes récentes des écoles où sont inscrits des jeunes de 15 ans. Ces listes, ainsi que les données sur l'éducation compilées séparément par Statistique Canada, ont été utilisées pour l'établissement d'un cadre d'échantillonnage scolaire. Un maximum de 35 élèves ont été choisis dans chaque école, conformément aux exigences du projet

PISA de l'OCDE, et pour assurer la viabilité de la modélisation de l'influence de l'école. Lorsque l'école comptait moins de 35 élèves âgés de 15 ans, tous ceux qui avaient 15 ans ont été choisis.

Le plan d'échantillonnage est fondé sur la nécessité d'établir des estimations fiables à l'échelle provinciale. En outre, la Nouvelle-Écosse, le Nouveau-Brunswick, le Québec, l'Ontario et le Manitoba ont besoin d'estimations pour l'évaluation dans le cadre du projet PISA, selon la langue d'enseignement à l'école (anglais ou français). Dans les provinces comptant un moins grand nombre d'élèves âgés de 15 ans ou de petits groupes d'élèves âgés de 15 ans faisant partie d'un groupe linguistique donné, des échantillons de plus de 35 élèves par école ont été nécessaires.

Les élèves choisis pour participer au Cycle 1 font l'objet d'une évaluation dans le cadre du PISA et doivent remplir, à l'école, les questionnaires du PISA et de l'EJET destinés aux élèves. La période totale prévue pour l'administration du questionnaire est de trois heures. Ensuite, les parents des élèves choisis sont priés de prendre part à l'entrevue des parents dans le cadre de l'EJET. Cette entrevue de 30 minutes se fait par téléphone. Les administrateurs scolaires sont également priés de remplir le questionnaire PISA qui leur est destiné, ce qui devrait leur prendre 30 minutes.

La période prévue pour la collecte des données va d'avril à mai 2000. Les entrevues auprès des parents seront menées entre mai à août 2000.

10.2 Cycle 1 : cohorte de 18-20 ans

La population visée est formée de jeunes nés entre 1979 et 1981. Le cadre de cette enquête a été établi à partir de l'Enquête sur la population active (EPA) de Statistique Canada et inclut les ménages qui ont pris part à l'EPA au cours des trois dernières années et qui comptent un ou plusieurs jeunes faisant partie de la population visée.

Le plan d'échantillonnage est le même que dans le cas de l'EPA, sauf qu'une étape supplémentaire est prévue pour le choix d'un répondant dans les ménages qui comptent un ou plusieurs jeunes faisant partie de la population visée. Les participants choisis sont interviewés peu importe leur lieu de résidence habituel au moment de la collecte des données dans le cadre de l'EJET, à condition qu'ils vivent au Canada ou aux États-Unis.

L'échantillon se limite aux dix provinces. En effet, les jeunes qui vivent dans des réserves indiennes, dans des maisons de soins de santé, dans des centres de traitement et dans des établissements correctionnels sont exclus.

La collecte des données pour la cohorte de 18-20 ans se fait par entrevue téléphonique assistée par ordinateur. Les entrevues furent complétées avec 23 000 jeunes. La période de collecte va de janvier à mars 2000.

10.3 Prochains cycles

Étant donné que l'enquête longitudinale prévoit un contact avec les répondants une fois tous les deux ans, le Cycle 2 de l'enquête se déroulera en 2002. L'enquête pour les deux cohortes d'âge (17 ans et 20-22 ans) sera alors réalisée sous forme d'enquête-ménage. Il n'y aura pas d'enquête dans les écoles et il n'y aura pas d'entrevue auprès des parents. Pour le Cycle 2 et les cycles suivants, les répondants des deux cohortes d'âge seront priés de participer à une entrevue téléphonique assistée par ordinateur.

Au cours du Cycle 2, l'EJET pourrait donner lieu à certains problèmes propres à une enquête longitudinale, notamment le « télescopage » et le « recoupement ». Il y a « télescopage » lorsque les répondants fournissent, au cours d'une période de référence, des renseignements qui se rapportent à une autre période de référence. Il y a « recoupement » dans le cas d'un nombre anormalement élevé de changements ou de transitions qui surviennent à la limite de deux périodes, par opposition aux changements qui surviennent à l'intérieur d'une période. L'EJET limitera les problèmes de ce genre grâce à des entrevues « dépendantes », c'est-à-dire où l'intervieweur indiquera au répondant les données recueillies dans l'entrevue précédente, ce qui ramènera le répondant à la bonne période. Cette technique peut être appliquée dans le cas d'une entrevue assistée par ordinateur.

Il pourrait également y avoir une certaine attrition entre les cycles de l'enquête. Deux mesures ont été prises pour réduire l'incidence de l'attrition. Premièrement, nous demandons l'adresse postale et l'adresse municipale des participants, ainsi que le nom, l'adresse et le numéro de téléphone d'un membre de la famille ou d'un ami. Deuxièmement, nous avons l'intention de rester en contact avec les répondants entre les interviews, par des lettres et des brochures d'information contenant

des cartons de changement d'adresse. Étant donné qu'une certaine attrition est normale dans le cadre d'une enquête longitudinale, la pondération de l'enquête tiendra compte de ce facteur.

11. Disponibilité des données

Une fois la collecte terminée, les données recueillies seront épurées et validées, les variables calculées utiles aux fins de l'analyse seront établies, les renseignements sur les professions et les domaines de spécialisation scolaire se verront attribuer un code et la documentation permettant de faciliter l'analyse sera réunie.

Les résultats préliminaires du Cycle 1 de l'EJET devraient être disponibles à la fin de l'année 2001.

12. Personnes-ressources

Pour plus de renseignements, vous pouvez communiquer avec les personnes suivantes ou visiter le site web www.pisa.gc.ca :

Développement des ressources humaines Canada :

Satya Brink
Directrice intérimaire
Études sur le développement social, les enfants et les jeunes
Direction générale de la recherche appliquée
Développement des ressources humaines Canada
Phase II, 7e étage, 165, rue de l'Hôtel-de-Ville
Hull (Québec)
K1A 0J2
(819) 953-6622
Satya.Brink@spg.org

Patrick Bussière
Agent de recherche
Études sur le développement social, les enfants et les jeunes
Direction générale de la recherche appliquée
Développement des ressources humaines Canada
Phase II, 7e étage, 165, rue de l'Hôtel-de-Ville
Hull (Québec)
K1A 0J2
(819) 953-8376
Patrick.Bussiere@spg.org

Jeffrey Bowlby
Agent de recherche
Études sur le dévelppement social, les enfants et les jeunes
Direction générale de la recherche appliquée
Développement des ressources humaines Canada
Phase II, 7e étage, 165, rue de l'Hôtel-de-Ville
Hull (Québec)
K1A 0J2
(819) 994-4454
Jeffrey.Bowlby@spg.org

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) :

Dianne Pennock
Coordonnatrice de l'évaluation
Conseil des ministres de l'éducation (Canada)
95 St. Clair Avenue West, Suite 1106
Toronto (Ontario)
M4V 1N6
(416) 962-8100
D.Pennock@cmec.ca

Statistique Canada :

Scott Murray
Directeur
Centre de la Statistique sur l'éducation
Statistique Canada
Édifice R.H. Coats, 17e étage
Ottawa (Ontario)
K1A 0T6
(613) 951-9035
Scott.Murray@statcan.ca

Marc Lachance
Gestionnaire principal de projet pour l'EJET et le PISA
Division des enquêtes spéciales
Statistique Canada
Édifice Jean Talon, 1er étage
Ottawa (Ontario)
K1A 0T6
(613) 951-2902
Marc.Lachance@statcan.ca

Francine Lavoie
Gestionnaire de l'élaboration du contenu de l'EJET
Développement d'enquête
Centre de la statistique sur l'éducation
Statistique Canada
Édifice R.H. Coats, 17e étage
Ottawa (Ontario)
K1A 0T6
(613) 951-1669
francine.lavoie@statcan.ca

Jillian Oderkirk
Chef de section
Développement d'enquête
Centre de la statistique sur l'édutation
Statistique Canada
Édifice R.H. Coats, 17e étage
Ottawa (Ontario)
K1A 0T6
(613) 951-1518
Jillian.Oderkirk@statcan.ca

Annexe I

Comité consultatif d'experts sur la jeunesse et l'acquisition du savoir de DRHC

Comme il est indiqué dans le rapport, l'élaboration de l'EJET a été rendue possible grâce à la contribution des membres du Comité consultatif d'experts sur la jeunesse et l'acquisition du savoir de DRHC. Les personnes suivantes ont fait partie de ce comité depuis 1997 :

Lesley Andres	Professeure adjointe Département des études sur l'éducation Université de la Colombie-Britannique
Robert Crocker	Professeur Faculté d'éducation Université Memorial de Terre-Neuve
Jane Gaskell	Professeure Faculté d'éducation Université de la Colombie-Britannique
Doug Giddings	Expert-conseil dans le domaine des politiques et des enjeux sur le plan des études et du travail
Sid Gilbert (décédé)	Professeur Département de sociologie et d'anthropologie Faculté des sciences sociales Université de Guelph
Norman Henchey	Expert-conseil dans le domaine de l'éducation
Doug Hodgkinson	Coordonnateur Recherche et statistiques Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)
Harvey Krahn	Professeur Département de sociologie Université de l'Alberta
Stephen Lawton	Professeur Département de la théorie et des études stratégiques dans le domaine de l'éducation Université de Toronto
Clément Lemelin	Professeur Département des sciences économiques Université du Québec à Montréal
Dianne Looker	Professeure et chef Département de sociologie Université Acadia

Noah Meltz	Professeur et directeur Collège Woodsworth
Claude Montmarquette	Professeur Département des sciences économiques Université de Montréal
Lars Osberg	Professeur Département des sciences économiques Université Dalhousie
Victor Thiessen	Professeur et chef Département de sociologie Université Dalhousie
Doug Willms	Professeur et directeur de la recherche Faculté d'éducation Université du Nouveau-Brunswick

Références

ADAMS, G., B. RYAN (1999), « Quelle est l'incidence des familles sur le succès scolaire des enfants ? », *Revue trimestrielle de l'éducation*, Statistique Canada, catalogue 81-003 XPB, Vol.6, No.1.

ADAMS, G., B. RYAN, L. KEATING, S. MARSHALL et M. KETSETZIS (1996), « Family, Academic, Peer and Individual Influences on the Formation of Intimacy during the First Year of University » in *Youth in Transition: Perspectives on Research and Policy*, B. Galaway et J. Hudson (éds), Toronto, Thompson Educational Publishing.

AINLEY, J., J. FOREMAN et M. SHERIT (1991), « High School Factors that Influence Students to Remain in School », *Journal of Educational Research* (85).

AMATO, P. (1989), « Family Processes and the Competence of Adolescents and Primary School Children », *Journal of Youth and Adolescence* (18).

AMATO, P. et G. OCHILTREE (1986), « Family Processes and the Competence of Adolescents and Primary School Children », *Journal of Youth and Adolescence* (18).

ANDRISANI, Paul J. et coll. (1978) *Work Attitudes and Labor Market Experience: Evidence from the National Longitudinal Surveys*, New York, Praeger Publishers.

ASTIN, A.W. (1993), *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

ASTONE, N. et S. McLANAHAN (1991), « Family Structure, Parental Practices and High School Completion », *American Sociological Review* (56).

BAKER, M. (1985), *Quand je pense à demain*, Ottawa, Conseil consultatif canadien de la situation de la femme.

BAUMRIND, D. (1991), « Effective Parenting During the Early Adolescent Transition », *Psychological Bulletin* (94).

BAUMRIND, D. (1983), « Rejoinder: Are Authoritative Families Really Harmonious? », *Psychological Bulletin* (94).

BEER, J. (1989), « Relationship of Divorce to Self-Concept, Self-Esteem and Grade Point Average of Fifth and Sixth Grade School Children », *Psychological Reports* (65).

BELLAMY, L. et D. HOVORKA (Juin 1993), *Framing the Problem of Children at Risk*, Centre for Policy Studies in Education, University of British Columbia. Préparé pour le département de l'éducation, de la culture et du tourisme.

BOROCZ, J., et C. SOUTHWORTH (1996), « Decomposing the intellectuals class power: Conversion of Cultural Capital to Income, Hungary, 1986 », *Social Forces*, 74(3), 797-821.

BROADCAST NEWS (19 janvier, 1999), *Toronto Star* - National Post, mardi.

BRYK, A.S. et Y.M. THUM (1989), *The Effects of High School Organization on Dropping Out: An Exploratory Investigation*, New Brunswick, NJ, Centre for Policy Research in Education.

BUTLIN, G. (1999), « Déterminants de le poursuite d'études postsecondaires », *Revue trimestrielle de l'éducation*, Statistique Canada, catalogue 81-003-XPB, vol. 5, n° 3.

CAMBELL, J. et F. MANDEL (1990), « Connecting Math Achievement to Parental Influences », *Contemporary Educational Psychology* (15).

CAMBELL, P.B., J.A. GARDNER et A. WINTERSTEIN (1984), *Transition Patterns Between Education and Work*, Columbus, OH, The National Center for Research in Vocational Education, Ohio State University.

CASPI, A., R. WRIGHT, T. MOFFITT et P. SILVA (mai 1996), *Out of School and Out of Work: Childhood and Adolescent Predictors of Unemployment in the Transition to Adulthood*, University of Wisconsin, Madison, University of Otago Medical School.

CASSON, Mark (1979), *Youth Unemployment*, Holmes & Meier Publishers, Inc., New York.

CHEEK, G.D. et C.P. CAMPBELL (1994), « Improving the School-to-Employment Transition with Lessons from Abroad », *High School to Employment Transition: Contemporary Issues*, Ann Arbor, Prakken Publications Inc.

CHEN, E. et J. ODERKIRK (Automne 1997), « Les différents itinéraires des étudiants de premier cycle en Ontario », *Revue trimestrielle de l'éducation*, Ottawa, Statistique Canada, catalogue 81-003-XPB vol.4, n° 3.

CHILMAN, C.S. (1980), « Social and Psychological Research Concerning Adolescent Childbearing: *1970-1980* », *Journal of Marriage and the Family* (42), 793-805.

CMEC (1998), *Éducation - Initiatives au Canada, 1998 : un rapport des provinces et territoires*, Toronto, Conseil des ministres de l'éducation (Canada) (CMEC).

CMEC (1996), *Éducation - Initiatives au Canada, 1996 : un rapport des provinces et territoires*, Toronto, Conseil des ministres de l'éducation (Canada) (CMEC).

COLEMAN, J. (1987), « Social Capital in the Generation of Human Capital », *American Journal of Sociology* (94), S95-S120.

COMITÉ DE RECHERCHE STRATÉGIQUE (1996), ébauche, *Rapport intérimaire : Croissance, développement humain et cohésion sociale*, Ottawa, Bureau du Conseil Privé, Comité de recherche stratégique.

CONSEIL ÉCONOMIQUE DU CANADA (1990), *L'emploi au futur : tertiarisation et polarisation : un rapport de synthèse du Conseil économique du Canada*, Ottawa, Conseil économique du Canada.

CORAK, M., et Andrew HEISZ (1995), *Mesures alternatives de la durée moyenne du chômage*, Statistique Canada, Direction des études analytiques, n° 83.

CREEMERS B., T. PETERS et D. REYNOLDS (1989), *School Effectiveness and School Improvement: Proceedings of the Second International Congress*, Lisse, Swets and Zeitlinger B.V.

CRITES, J.O. (1978), *Career Maturity Inventory*, Montery, CA, CTS/McGraw-Hill.

CRITES, J.O. (1961), « A Model for the Measurement of Vocational Maturity », *Journal of Counseling Psychology*, 8(3), 255-259.

CUTRONA, C. E., V. COLE, N. COLANGELO, S. G. ASSOULINE et D. W. RUSSELL (1994), « Perceived Parental Social Support and Academic Achievement: An Attachment Theory Perspective », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 66, n° 2, 369-378.

CUTRONA, C. E. et D. W. RUSSELL (1987), « The Provisions of Social Relationships and Adaptation to Stress », *Advances in Personal Relationships*, vol. 01, 37-67.

D'AMICO, R. (1984), « Does Employment During High School Impair Academic Progress? », *Sociology of Education* (57).

DIMAGGIO, P. (1982), « Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students », *American Sociological Review*, 47 (avril), 189-201.

DONALDSON, E. (1996), « In Transition from High School to University: First-Year Perceptions of the Process », *Youth in Transition: Perspectives on Research and Policy*, B. Galaway et J. Hudson (éds), Toronto, Thompson Educational Publishing.

DORNBUSH, S., P. RITTER, P. LEIDERMAN, D. ROBERTS et M. FRALEIGH (1987), « The Relation of Parenting Style to Adolescent School Performance », *Child Development* (58).

EMPSON-WARNER, S. et H. KRAHN (1992), « Unemployment and Occupational Aspirations: A Panel Study of High School Graduates », *Canadian Review of Sociology and Anthropology* (29), 38-54.

ERWIN, L. (1996), « Having it All in the Nineties: The Work and Family Aspirations of Women Undergraduates », *Youth in Transition: Perspectives on Research and Policy*, B. Galaway et J. Hudson (éds), Toronto, Thompson Educational Publishing.

FELDMAN, S. et K. WENTZEL (1990), « Relations Among Family Interaction Patterns, Classroom Self-restraint and Academic Achievement in Preadolescent Boys », *Journal of Educational Psychology* (82).

FELDSTEIN, M. et J. POTERBA (novembre 1982), *Unemployment Insurance and Reservation Wages*, National Bureau of Economic Research, Inc., document de travail n° 1011.

FINN, J.D. (Ed.) (1993), *School Engagement and Students at Risk*, Washington, DC, National Centre for Education Statistics.

FOREHAND, R., A. McCOMBS, N. LONG, G. BRODY et R. FAUBER (1988), « Early Adolescent Adjustment to Recent Parental Divorce: The Role of Interparental Conflict and Adolescent Sex as Mediating Variables », *Journal of Consulting and Clinical Psychology* (56).

FURSTENBERG, F. et M. HUGHES (1995), « Social Capital and Successful Development Among At-Risk Youth », *Journal of Marriage and the Family* (57), 580-592.

GASKELL, J. (1995), *L'école secondaire au Canada : Rapport national de l'Étude sur les écoles exemplaires*, Toronto, Association canadienne de l'éducation.

GILBERT, S., J. CHAPMAN, P. DIETSCHE, P. GRAYSON et J. GARDNER (1997), *From Best Intentions to Best Practices: The First Year Experience in Canadian Postsecondary Education*, Caroline du sud, Université de la Caroline du sud.

GILBERT, S. et S. WELKE (1997a), *SLS-II Literature Review: Age and School Experience Variables*, Transitions de l'école au marché du travail chez les jeunes (Projet de recherche sur la nouvelle génération de sortants), Ottawa, Développement des ressources humaines Canada, Direction générale de la recherche appliquée, document de discussion.

GILBERT, S. et S. WELKE (1997b), *SLS-II Literature Review: References and Bibliography*, Transitions de l'école au marché du travail chez les jeunes (Projet de recherche sur la nouvelle génération de sortants), Ottawa, Développement des ressources humaines Canada, Direction générale de la recherche appliquée, document de discussion.

GILBERT, S. et H. McROBERTS (1977), « Academic Stratification and Educational Plans: A Reassessment », *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 14(1).

GOTTFREDSON, L.S. (1981), « Circumscription and Compromise: A Developmental Theory of Occupational Aspirations », *Journal of Counselling Psychology* (28), 545-579.

GRAYSON, J.P. (1996), *The Retention of First Year Students at Atkinson College: Institutional Failure or Student Choice?*, North York, Institute for Social Research, York University.

GREER, J.V. (1991), « At-Risk Students in the Fast Lanes: Let Them Through », *Exceptional Children* (mars/avril), 390-391.

GRINDSTAFF, C. (1988), « Adolescent Marriage and Childbearing: The Long-Term Economic Outcome », *Adolescence* (23), 45-58.

GROLNICK, W. et R. RYAN (1989), « Parent Styles Associated with Children's Self-Regulation and Competence in School », *Journal of Educational Psychology* (81).

GROTEVANT, H.D. et C.R. COOPER (1988), « The Role of Family Experience in Career Exploration », P.B. Baltes, D.L. Featherman et R.M. Lerner (Eds.), *Life Span Development and Behaviour* (8), 231-258, Hillsdale, NJ, Erlbaum.

HAGAN, J., R. MacMILLAN et B. WHEATON (1996), « New Kid in Town: Social Capital and the Life Course Effects of Family Migration on Children », *American Sociological Review* (61), 368-365.

HAGEMAN, M.B. et S.T. GLADDING (1983), « The Art of Career Exploration: Occupational Sex-Role Stereotyping Among Elementary School Children », *Elementary School Guidance and Counseling* (17), 280-287.

HALL, R. (1982), « The Importance of Lifetime Jobs in the U.S. Economy », *American Economic Review* (septembre), 716-724.

HAMILTON, S.F. et M.A. HAMILTON (1994), « The At-Risk Student and Vocational Education », High School to Employment Transition, Contemporary Issues, Ann Arbor, Prakken Publications Inc.

HANSAN, A. et S. GERA (novembre 1979), *Reservation Wages, Duration of Job Search and Labour Markets*, Economic Council of Canada, document de discussion n° 138.

HANUSHEK, E. et R. PACE (1995), « Who Chooses to Teach and Why », *Economics of Education Review* (14).

HARTE, A.J. (1994), *Improving School Attendance: Responsibility and Challenge*, Toronto, Canadian Educational Association.

HESS, R. et T. McDEVIT (1984), « Some Cognitive Consequences of Maternal Intervention Techniques: A Longitudinal Study », *Child Development* (55).

HIEBERT, B., K. MAGNUSSON, et M. VESELY (1990), « The Effects of 'Moving On...' On the Career Maturity of Grade 8 & 11 Students », Department of Educational Psychology, Université de Calgary, Sixteenth National Consultation on Vocational Counselling Papers.

HILL, J.L. (1996), « Adults with Disabilities: Barriers to Post-secondary Education », *Youth in Transition: Perspectives on Research and Policy*, B. Galaway et J. Hudson (éds), Toronto, Thompson Educational Publishing.

HOOVER-DEMPSEY, K., O. BASSLER et J. BRISSIE (1987), « Parent Involvement: Contributions of Teacher Efficacy, School Socio-economic Status and Other School Characteristics », *American Educational Research Journal* (924).

JONES, G. (1993), « On the Margins of the Housing Market: Housing and Homelessness in Youth », *Young People In and Out of the Housing Market*, Edinburgh, Scotland, Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh, document de travail n° 3.

JONES, R.G. Stephen (avril 1988), *Reservation Wages and the Cost of Unemployment*, University of British Columbia, Department of Economics, document de discussion n° 88-13.

JONES, R.G. Stephen (octobre 1987), *The Relationship Between Unemployment Spells and Reservation Wages as a Test of Search Theory*, The University of British Columbia, Department of Economics, document de discussion n° 87-34.

KEIRNAN, K. (1992), « The Impact of Family Disruption in Childhood on Transitions Made in Young Life », *Population Studies* (46), 213-234.

KEITH, T., P. KEITH, G. TROUTMAN, P. BICKLEY, P. TRIVETTE et K. SINGH, « Does Parenal Involvement Affect Eighth-Grade Student Achievement? », *School Psychology Review* (22).

KLERMAN, J.A, et L. A. KAROLY (août 1994), « Young Men and the Transition to Stable Employment », RAND, Labor and Population Program, série de réimpression 94-17.

KRAHN, H. (1996), *School-Work Transitions: Changing Patterns and Research Needs*, inclu un Sommaire, Ottawa, Développement des ressources humaines, Direction générale de la recherche appliquée, document de discussion.

LAHEY, J., A. NYMARK et BUREAU DU CONSEIL PRIVÉ (1996), *Croissance, développement humain, cohésion sociale*, Ottawa, Bureau du Conseil Privé, Comité de recherche.

LAREAU, A. (1987), « Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital », *Sociology of Education*, 60 (avril), 73-85.

LAVOIE, M. et R. ROY (1998), *Emploi dans l'économie de savoir : un exercice de comptablitlité de croissance pour le Canada*, Document de recherche R-98-8F de la Direction générale de la recherche appliquée, Développement des ressources humaines Canada.

LEVINE, R. (1984), « An Assessment Tool for Early Intervention in Cases of Truancy », *Social Work in Education* (6).

LÉVY-GARBOUA, L. et C. MONTMARQUETTE (1995), « Reported Job Satisfaction: What Does it Mean? », Travail disponible par l'auteur. Contacter Claude Montmarquette, Professeur, Département de Sciences Économique, Université de Montréal.

LIN, C. et D. ATKIN (1989), « Parental Mediation and Rulemaking for Adolescent Use of Television and VCRs », *Journal of Broadcasting and Electronic Media* (33).

LITTLE, D. (été 1997), « Financement des universités : Pourquoi les étudiants doivent-ils payer davantage ? », *Revue trimestrielle de l'éducation*, Statistique Canada, catalogue 81-003-XPB, vol. 4, n° 2.

LOOKER, E.D. (1993), « Interconnected Transitions and Their Costs: Gender and Urban/Rural Differences in the Transition to Work », *Transitions. Schooling and Employment in Canada*, Toronto, Thompson Educational Publishing.

LOOKER, E.D. et P.C. PINEO (1983), « Social Psychological Variables and their Relevance to the Status Attainment of Teenagers », *American Journal of Sociology*, 88(6),1195-1219.

LOPEZ F.G. et R.W. LENT (1992), « Sources of Mathematics Self-Efficacy in High School Students », *Career Developmeni Quarterly*, 41(1), 3-12.

MARCIL-GRATTON, N. (1998), *Grandir avec maman et papa ? Les trajectoires familiales complexes des enfants canadiens*, Statistique Canada, catalogue 89-566-XIE.

MARQUARDT, Richard (1998), *Enter at Your Own Risk: Canadian Youth and the Labour Market*, Toronto, Ontario.

McALPINE, D., C. GRINDSTAFF et A. SORENSON (1996), « Competence and Control in the Transition from Adolescence to Adulthood: A Longitudinal Study of Teenage Mothers », *Youth in Transition: Perspectives on Research and Policy*, B. Galaway et J. Hudson (éds), Toronto, Thompson Educational Publishing.

McCLELLAND, K.E. (1990), « The Social Management of Ambition », *The Sociological Quarterly* (31).

McGRATH, S. (1996), « Correlates of Post-secondary Participation », *Youth in Transition: Perspectives on Policy and Research*, B. Galaway et J. Hudson (éds), Toronto, Thompson Educational Publishing.

McPHERSON, B.D. (1990), *Aging as a Social Process*, Toronto, Butterworths.

MILLER, B.A. (1995), « The Role of Rural Schools in Community Development: Policy Issues and Implications », *Journal of Research in Rural Education*, 11(3).

MILNE, A., A. GINSBURG, D. MYERS et A. ROSENTHAL (1986), « Single Parents, Working Mothers and the Educational Achievement of School Children », *Sociology of Education* (59).

MITCHELL, B. et E. GEE (1996), « Young Adults Returning Home: Implications for Social Policy », *Youth in Transition: Perspectives on Research and Policy*, B. Galaway et J. Hudson (éds), Toronto, Thompson Educational Publishing, Inc.

MULLER, C. (1993), « Parental Involvement and Academic Achievement: An Analysis of Family Resources Available to the Child », *Parents, Their Children and Schools*, Boulder, Westview.

MURNANE, R., J. WILLET et F. LEVY (1995), « The Growing Importance of Cognitive Skills in Wage Determination », *Review of Economics and Statistics* (77).

NATIONAL LONGITUDINAL SURVEYS (juin 1998), *Number of Jobs, Labor Market Experience, and Earnings Growth: Results from a Longitudinal Survey Summary*, Bureau of Labor Statistics, États-Unis.

NORRIS, C., J. PIGNAL et G. LIPPS (1998), *Measuring School Engagement in the National Longitudinal Survey of Children and Youth: Using Factor Analysis as a Tool in Content Development*, document présenté à American Statistical Association Conference.

OCDE Comité d'éducation de révision (1998), *Transition de la formation initiale à la vie active*, Paris, OCDE DEELSA/ED (98)11.

OCDE Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) (1998), *Prepared for Life-Long Learning: Frame of Reference and Proposed Instrument for Measuring Self-Regulated Learning as a Cross Curricular Competence (CCC)*. Paris, OCDE/PISA BPC (98)25.

ODERKIRK, J., C. SILVER et M. PRUD'HOMME (1994), « Les familles traditionnelles », Tendances Sociales Canadiennes, Ottawa, Statistique Canada, catalogue 11-008:32.

OETTINGER, G. (1999), « Does High School Employment Affect High School Academic Performance? », *Industrial and Labour Relations Review* (53)1.

OWENS, T. (1992), « Where Do We Go From Here? Post-High School Choices of American Men », *Youth and Society* (23).

PASCARELLA E.T. et P.T. TERENZINI (1983), « Predicting Voluntary Freshman Year Persistence-Withdrawal Behaviour in a Residential University: A Path Analytic Validation of Tinto's Model », *Journal of Educational Psychology* (75).

PEARLIN, L., M. LIEBERMAN, E. MENAGHAN et J. MULLAN (1981), « The Stress Process », *Journal of Health and Social Behaviour* (22) 337-356.

PEARLIN, L. et C. SCHOOLER (1978), « The Structure of Coping », *Journal of Health and Social Behaviour* (19), 2-21.

PINTRICH, P. et E. De GROOT (1990), « Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance », *Journal of Educational Psychology*, vol. 82, n° 1, 33-40, American Psychological Association.

PINTRICH, P., D. SMITH, T. GARCIA et W. McKEACHIE (1993), « Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) », *Educational and Psychological Measurement* (53), 801-813.

PLAGER L. et E. CHEN (1999), « La dette étudiante de 1990-91 à 1995-96 : une analyse des données du Programme canadien des prêts aux étudiants », *Revue trimestrielle de l'éducation*, Statistique Canada, catalogue 81-003-XPB, vol. 5, n° 4.

PORTER, J., M. PORTER, B. BLISHEN et coll. (1982), *Stations and Callings: Making it Through the School System*, Toronto, Methuen.

RAELIN, A. JOSEPH (1980), *Building a Career: The Effect of Initial Job Experiences and Related Work Attitudes on Later Employment*, Kalamazoo, Michigan, W.E. Upjohn Institute for Employment Research.

REYNOLDS, D. et H. WALBERG (1992), « A Structural Model of Science Achievement and Attitude: An Extension to High School », *Journal of Educational Psychology* (84).

ROBINSON, J., P. SHAVER et L. WRIGHTSMAN (1991), « Measures of Personality and Social Psychological Attitudes », *Measures of Social Psychological Attitudes Series*, vol. 1, Toronto, Academic Press.

ROSENBERG, M. (1965), *Society and the Adolescent Self-image*, Princeton, NJ, Princeton University Press.

ROSS, D., P. ROBERTS et K. SCOTT (1998), « Variations in Child Development Outcomes Among Children Living in Lone-Parent Families », inclu un sommaire, Développement des ressources humaines Canada, Direction générale de la recherche appliquée.

SCHLOSSBERG, N. (1989), *Overwhelmed: Coping with Life's Ups and Downs*, Lexington, M.A., Lexington Books.

SCHWEITZER, R., R. CROCKER et G. GILLISS (1995), *The State of Education in Canada*, Montreal, The Institute for Research in Public Policy.

SCOTT-JONES, D. (1995), « Parent-Child Interactions and School Achievement », *The Family-School Connection, Theory, Research and Practice*, Thousand Oaks, California, Sage.

SHARP, D. et W. SPAIN (1991), *Youth in Transition into the Labour Market*, St. John's, Centre for Educational Research and Development.

SHARPLES, B. et coll. (1979), *Patterns of School Attendance in Ontario Elementary and Secondary Schools*, Toronto, Ontario Ministry of Education.

SKOLNICK, A. (1998), *The Intimate Environment*, Toronto, Little, Brown.

SMITH, M., L. BEAULIEU et A. SERAPHINE (1995), « Social Capital, Place of Residence and College Attendance », *Rural Sociology*, 60(3), 363-380.

SMITH, M., L. BEAULIEU et G. ISRAEL (1992), « Effects of Human Capital and Social Capital on Dropping Out of High School in the South », *Journal of Research in Rural Education*, 8(1), 75-87.

SMITH, C.L. et J.W. ROJEWSKI (1993), « School-to-Work Transition: Alternatives for Educational Reform », *Youth and Society* (25).

STATISTIQUE CANADA (automne 1999), *Le point sur la population active : Les jeunes et le marché du travail, 1998-99*, Ottawa, Statistique Canada, catalogue 71-005-XPB.

STATISTIQUE CANADA (été 1998), « Le point sur la population active : Une nouvelle perspective sur les salaires », Ottawa, Statistique Canada, catalogue 71-005-XPB.

STATISTIQUE CANADA (1998), *Canadiens dévoués, Canadiens engagés : points saillants de l'Enquête nationale de 1997 sur le don, le bénévolat et la participation*, Ottawa, Ministère de l'industrie.

STATISTIQUE CANADA (17 avril 1997), « Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes : composante scolaire, 1994-95 », *Le Quotidien*.

STATISTIQUE CANADA (printemps 1997), *Le point sur la population active*, Ottawa, Statistique Canada.

STATISTIQUE CANADA (septembre 1993), *Après l'école, résultats d'une enquête nationale comparant les sortants de l'école aux diplômés d'études secondaires âgés de 18 à 20 ans*, Préparé sous contrat à Développement des ressources humaines Canada, Ottawa, Statistique Canada.

STATISTIQUE CANADA et DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES DU CANADA (1998), *Le secondaire, est-ce suffisant ? Une analyse des résultats de l'Enquête de suivi auprès des sortants*, Ottawa, catalogue 81-585-XBE.

STATISTIQUE CANADA et DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES DU CANADA (1995), *Enquête longitudinale nationale sur les enfants. Cycle 1, aperçu du matériel d'enquête pour la collecte des données de 1994-1995*, Collection de données.

STEINBERG, L et S. DORNBUSH (1991), « Negative Correlates of Part-Time Employment during Adolescence », *Developmental Psychology* (27).

STEINBERG, L., S. LAMBORN, S. DORNBUSH et N. DARLING (1992), « The Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement and Encouragement to Succeed », *Child Development* (630).

STEINBERG, L., S. LAMBORN, S. DORNBUSH et N. DARLING (1991), « Authorative Parenting and Adolescent Adjustment Across Various Ecological Niches », *Journal of Research on Adolescence* (1).

STEVENSON, S. et D. BAKER (1987), « The Family-School Relation and the Child's School Performance », *Journal of Clinical Psychology* (14).

SUPER, D.E. (1985), « Coming of Age in Middletown: Careers in the Making », *American Psychologist*, 40(4), 405-414.

SUPER, D.E. (1957), « The Psychology of Careers », New York, Harper and Row.

TEACHMAN, J., K. PAASCH et K. CARVER (1997), « Social Capital and the Generation of Human Capital », *Social Forces*, 75(4), 1343-59.

TEACHMAN, J., K. PAASCH et K. CARVER (1996), « Social Capital and Dropping Out of School Early », *Journal of Marriage and the Family*, 58 (août), 773-783.

THIESSAN, V. et E.D. LOOKER (1993), « Generation, Gender and Class Perspectives on Work », *International Journal of Canadian Studies* (hiver), 39-57.

TINTO, V. (1987), *Leaving College – Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, Chicago, University of Chicago Press.

TOPEL, H. ROBERT et P. Ward MICHEAL (mai 1992), « Job Mobility and the Careers of Young Men », *Quarterly Journal of Economics*, 439-479.

VALLIÈRES, E.F. et R.J.VALLERAN (1990), « Traduction et validation canadienne-française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg », *International Journal of Psychology* (25).

VOELKL, E. KRISTIN (1997), « Identification with School », *Americar Journal of Education*, 105(mai), 294-318.

VOELKL, E. KRISTIN (1996), « Measuring Students Identification with School », *Educational and Psychological Measurement* (56), 760-770.

WAGNER, D. et SPRATT (1988), « International Literacy: Effects of Parental Literacy and Attitudes on Children's Reading Achievement in Morocco », *Human Development* (31).

WAY, L. WENDY et M.M. ROSSMANN (juin 1996), *Lessons from Life's First Teacher: The Role of the Family in Adolescent and Adult Readiness for School-to-Work Transition*, National Center for Research in Vocational Education, University of California, Berkeley.

WEHLAGE, G., R. RUTTER, G. SMITH, N. LESKO et R. FERNANDEZ (1989), *Reducing the Risk: Schools as Communities of Support*, London, Falmer Press.

WENTZEL, K., S. FELDMAN et D. WEINBERGER (1991), « Parent Child Rearing and Academic Achievement in Boys », *Journal of Early Adolescence* (11).

WEST, L.L. (1991), *Effective Strategies for Dropout Prevention of At-Risk Youth*, Gaithersburg, Marylang, Aspen Publishers, Inc.

WILLMS, J.D. (1999), *Proposal for the Measurement of Socio-economic Status for the Focused Component of the Student Questionnaire for the OECD Programme for International Student Assessment*, Paris, OCDE/PISA.

WILLMS, J.D. (1992), *Monitoring School Performance: A Guide for Educators*, Washington, D.C., Falmer, Press.

WOOD, J., K. CHAPIN et M. HANNAH (1988), « Family Environment and its Relationship to Underachievement », *Adolecence* (23).